



# Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016

## MARCO DE REFERENCIA Colombia 2017

# Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016

## MARCO DE REFERENCIA Colombia 2017



Presidente de la República  
Juan Manuel Santos Calderón

Ministra de Educación Nacional  
Yaneth Giha Tovar

Viceministra de Educación Preescolar,  
Básica y Media (E)  
Liliana Zapata Bustamante

Esta publicación es una adaptación  
del siguiente documento:  
IEA\_ICCS\_2016-Framework  
Adaptación del documento en español  
Diego Jiménez Fernández  
María Paula Fajardo Barrera

**Directora General**  
Ximena Dueñas Herrera

**Secretaria General**  
María Sofía Arango Arango

**Directora de Evaluación (E)**  
Silvana Godoy Mateus

**Director de Producción y Operaciones**  
José Giovany Babativa Márquez

**Directora de Tecnología**  
Ingrid Picón Carrascal

**Subdirector de Producción de Instrumentos**  
Javier Toro Baquero

**Subdirectora de Diseño de Instrumentos (E)**  
Silvana Godoy Mateus

**Subdirectora de Análisis y Divulgación**  
Silvana Godoy Mateus

**Subdirector de Estadística**  
Edwin Javier Cuéllar Caicedo

**Diagramación**  
Alejandra Guzmán Escobar

**Fotografía de portada**  
<http://www.freepik.es>

**ISBN:** En trámite

Bogotá D.C., noviembre de 2017



## ADVERTENCIA

Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español “o/a” para denotar uno u otro género, el Icfes opta por emplear el masculino genérico en el que todas las menciones de este se refieren siempre a hombres y mujeres.

Todo el contenido es propiedad exclusiva y reservada del Icfes y es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a ningún tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

## TÉRMINOS Y CONDICIONES DE USO PARA PUBLICACIONES Y OBRAS DE PROPIEDAD DEL ICFES

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **DE FORMA GRATUITA Y LIBRE DE CUALQUIER CARGO**, un conjunto de publicaciones a través de su portal [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co). Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo [prensaicfes@icfes.gov.co](mailto:prensaicfes@icfes.gov.co).

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar <sup>(1)</sup>, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directamente o indirectamente con este material. Esta publicación cuenta con el registro ISBN (International Standard Book Number, o Número Normalizado Internacional para Libros) que facilita la identificación no solo de cada título, sino de la autoría, la edición, el editor y el país en donde se edita.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre la fuente de autor) lo anterior siempre que estos no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación. ***El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.***

---

\* La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones, y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, generando que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto de las obras originales que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

1 GENERALIDADES .....	10
1.1 Objeto del estudio .....	11
1.2 Contexto del estudio .....	12
1.3 Desarrollos recientes y desafíos persistentes .....	13
1.4 Ampliando el alcance del ICCS .....	16
1.5 Preguntas de investigación .....	17
1.6 Diseño del estudio .....	20
1.7 Características y estructuras del Marco de referencia de la Evaluación .....	21
2 MARCO DE REFERENCIA DE CÍVICA Y CIUDADANÍA .....	23
2.1 Definición de cívica y ciudadanía .....	24
2.1.1 El alcance de cívica y la ciudadanía en el ICCS 2016 .....	24
2.1.2 Representación de cívica y ciudadanía en el marco conceptual .....	25
2.1.3 Mapa de los dominios de evaluación con relación a los instrumentos de evaluación .....	26
2.2 Dominios de contenido de cívica y ciudadanía .....	26
2.2.1 Estructura y términos clave en el marco conceptual de la evaluación ICCS 2016 .....	26
2.3 Dominios de contenido de cívica y ciudadanía .....	29
2.3.1 Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos .....	29
2.3.2 Dominio de contenido 2: Principios cívicos .....	32
2.3.3 Dominio de contenido 3: Participación cívica .....	34
2.3.4 Dominio de contenido 4: Identidades cívicas .....	36
2.4 Dominios cognitivos de cívica y ciudadanía .....	38
2.4.1 Dominio cognitivo 1: Conocer .....	38
2.4.2 Dominio cognitivo 2: Razonar y aplicar .....	39
2.5 Dominios afectivo-conductuales en cívica y ciudadanía .....	40
2.5.1 Dominio afectivo-conductual 1: Actitudes .....	40
2.5.2 Dominio afectivo-conductual 2: Compromiso .....	50
2.6 Esquema de ítems en relación con los dominios .....	55

3 MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL .....	57
3.1 Contextos para la educación cívica y ciudadana .....	58
3.2 El contexto de la comunidad en general .....	61
3.2.1 El contexto del sistema educativo .....	61
3.2.2 El contexto de la comunidad local y las relaciones escuela – comunidad .....	64
3.3 Los contextos de las escuelas y las aulas .....	66
3.3.1 Contextos y características de las escuelas .....	66
3.3.2 Antecedentes del docente y sus percepciones sobre las escuelas y las aulas .....	70
3.3.3 Percepciones del alumno sobre el contexto de las escuelas y aulas .....	72
3.4 El contexto del hogar y los compañeros .....	74
3.5 Características del alumno .....	78
4 DISEÑO DE LA EVALUACIÓN .....	80
4.1 Los instrumentos del ICCS 2016 .....	81
4.2 Tipos de ítems .....	83
4.3 Cobertura de los dominios del marco de referencia .....	84
4.4 El diseño de la prueba ICCS 2016 y la escala descrita de logros .....	85
4.5 Escalas del cuestionario .....	88
5 REFERENCIAS .....	91
6 APÉNDICES .....	112
6.1 Apéndice A: Instituciones y personal .....	113
6.2 Apéndice B: Niveles descritos de competencia .....	116
6.3 Apéndice C: Ejemplos de ítems de la prueba .....	118

El ciclo 2016 del Estudio Internacional sobre Cívica y Ciudadanía (ICCS) es el cuarto estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico (IEA) que examina las formas en las cuales se preparan los jóvenes para asumir su papel como ciudadanos. La IEA estudió por primera vez este campo en 1971 como parte del Examen de Seis Materias en nueve países, el cual llevó al Estudio sobre Educación Cívica (CIVED) de 1999 realizado en 28 países. Ambos estudios fueron reconocimientos explícitos de que las destrezas básicas son importantes, aun considerando que por sí mismas no eran suficientes para prosperar en la sociedad global de hoy en día, y en un mundo que exige un enfoque abierto y más orientado a las culturas, una orientación moral que enfatice los derechos humanos y un enfoque sobre la justicia social y el cambio político.

Al reconocer la necesidad urgente de tener investigación internacional continua y evidencias respecto a temas relacionados con la educación cívica y ciudadana, el ICCS 2009 se estableció como un estudio de referencia para evaluaciones posteriores. Con la participación de 38 países alrededor del mundo, se reunieron datos de más de 140.000 alumnos de octavo grado y 62.000 docentes en más de 5.300 centros educativos, lo que aportó evidencias que revelaron variaciones considerables inter e intra países respecto a la transmisión de la educación cívica y ciudadana, al igual que el conocimiento cívico de los alumnos, aunque también indicó que la gran mayoría de los estudiantes en todos los países apoyaban firmemente los valores democráticos y las instituciones. La evaluación básica integral fue complementada con tres módulos regionales para Asia, Europa y América Latina, diseñados para reconocer de manera flexible los intereses locales y para investigar aspectos culturales de la educación cívica y ciudadana, particularmente a la luz del creciente impacto de los procesos de globalización y los contextos cambiantes de la democracia y la participación ciudadana. Finalmente, una enciclopedia sobre educación

cívica y ciudadana, un informe técnico y una base de datos internacional, acompañada por una guía de usuario completa, permitió a un sector más amplio de la comunidad investigadora el uso de los datos del ICCS para un análisis en profundidad.

El ciclo 2016 del ICCS se basará en los datos reunidos en el ICCS 2009. Esta publicación presenta el marco de evaluación ICCS 2016, el cual ofrece una fundamentación conceptual de la medición de antecedentes, procesos y resultados de la educación cívica y ciudadana realizados en el segundo ciclo de este estudio. Un objetivo central es el de monitorear los cambios en el conocimiento cívico y participación de los estudiantes a través del tiempo, mediante la vinculación del segundo ciclo del estudio, directamente con el ICCS 2009, permitiendo a los países que participan en ambos ciclos monitorear tendencias en el conocimiento cívico y la participación durante siete años. Además, se tiene la necesidad, igualmente importante, de reflejar y abordar desafíos nuevos y emergentes, para mejorar, por parte de los países, la comprensión de temas, tales como el rol de los alumnos con respecto a la sostenibilidad ambiental, las interacciones sociales en la escuela y el uso de las nuevas redes sociales para la participación cívica. Al igual que en el ICCS 2009, el estudio actual permite que los países exploren temas específicos de interés común, mediante la implementación de módulos regionales en Europa y América Latina. Tal evidencia confiable y datos comparativos, les permitirá evaluar las fortalezas de las políticas educativas, tanto en los contextos internacionales, como en los regionales, y medir el avance en el logro de metas establecidas.

De forma más reciente, se identificó a la Educación para la Ciudadanía Global (GCED) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como componentes críticos de la agenda de desarrollo post-2015, expresados en la Meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015).

Los analistas de la IEA contribuyeron al desarrollo de indicadores para monitorear el avance en los niveles globales, regionales y nacionales liderados por la UNESCO, y a las discusiones en el grupo de trabajo sobre educación ciudadana global de la Fuerza de Tareas sobre Métricas de Aprendizaje (LMTF). Basándonos en nuestra experiencia y pericia en el estudio del conocimiento cívico y la educación ciudadana, la IEA realizó un estudio y sugirió una lista de indicadores potenciales para el monitoreo post-2015 en GCED y ESD. En el año 2016, la UNESCO y la IEA establecieron un acuerdo oficial para colaborar en el área de medición de GCED y ESD. Nos enorgullece estar involucrados en esta misión global vital y continuaremos explorando estas necesidades de datos relacionados junto con la UNESCO; el ICCS es una de las principales fuentes de datos existentes.

Apoyados en una red internacional establecida de organizaciones de investigación, académicos y expertos técnicos, dos instituciones aliadas en cooperación con la IEA y los centros nacionales de investigación (NRC), son responsables por la organización e implementación del estudio. Se trata del centro internacional de estudios del Consejo Australiano para la Investigación Educativa (ACER) y del centro de investigación asociado del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) en la Universidad Roma Tre en Italia. Agradezco a los equipos de investigación por su liderazgo intelectual, dedicación y apoyo: a saber, John Ainley, Julian Fraillon, Tim Friedman, y Wolfram Schulz del ACER; y Gabriella Agrusti y Bruno Losito del LPS. Mi agradecimiento especial a los miembros del Comité Asesor del Proyecto (PAC) por sus reflexivas revisiones del marco de referencia y la guía académica durante el desarrollo del estudio; ellos son Erik Amnå (Universidad Örebro,

Suecia), Cristián Cox (Universidad Diego Portales, Chile), Barbara Malak-Minkiewicz (IEA Miembro Honorario, Países Bajos) Judith Torney-Purta (Universidad de Maryland, Estados Unidos) y Wiel Veugelers (Universidad de Estudios Humanísticos, Países Bajos).

Agradezco además al personal clave de investigación, administración y apoyo en el centro coordinador del estudio en el IEA-DPC, a saber, Falk Brese, Ralph Carstens, Marta Kostek, Hannah Köhler, y Sabine Weber, al igual que al Secretariado de la IEA, a saber, Paulína Koršňáková y Gabriela Noveanu, por su liderazgo y compromiso incansable para el éxito del proyecto, y a Roel Burgers e Isabelle Gemin. El Comité Editorial y de Publicaciones de la IEA (PEC) sugirió mejoras a versiones previas del marco conceptual, y mi agradecimiento va para Seamus Hegarty a nombre del grupo, y a Gilian Wilson, quien editó el documento.

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea ha concedido fondos fundamentales en forma de subvenciones de apoyo a los países europeos que participan en el proyecto y, de la misma manera, los aportados por los 24 países y sistemas educativos participantes.

Como siempre, el presente estudio de la IEA depende de los aportes críticos, la perseverancia y el entusiasmo de los NRC y su personal. Desde su colaboración en el desarrollo del marco conceptual, hasta la administración y ejecución meticulosa del estudio a nivel nacional, y sus contribuciones continuas son las que aseguran una empresa realmente exitosa. Ellos son la base y nuestras guías en los emprendimientos de la IEA.

Dirk Hastedt  
DIRECTOR EJECUTIVO IEA



# 1. GENERALIDADES

## 1.1 Objeto del estudio

El objeto del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) es investigar las formas en las que los jóvenes se preparan para asumir sus roles como ciudadanos en un rango de países en la segunda década del siglo XXI. El ICCS 2016 es una continuación de este estudio que se inició en el año 2009. La primera evaluación ICCS reportó sobre los logros de los alumnos mediante un examen de conocimiento conceptual y comprensión de aspectos de cívica y ciudadanía. También recopiló y analizó datos sobre creencias, actitudes, comportamientos e intenciones de comportamiento de los estudiantes en relación con aspectos de cívica y ciudadanía.

En reconocimiento de la necesidad de continuar la investigación sobre educación cívica y ciudadana y el interés generalizado en el establecimiento de evaluaciones internacionales regulares de la educación cívica y ciudadana, la IEA (por sus siglas en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) decidió comenzar un segundo ciclo de estudio ICCS con una recopilación de datos en 2016. La segunda prueba ICCS pretende responder a los desafíos persistentes y emergentes de educar a los jóvenes en un mundo en el que los contextos de la democracia y la participación cívica siguen cambiando. Los nuevos desarrollos de esta clase incluyen el aumento en el uso de las redes sociales como una herramienta para el compromiso cívico de los jóvenes, las preocupaciones crecientes sobre las amenazas globales y el desarrollo sostenible, al igual que diseminar el reconocimiento acerca del rol de las escuelas en la promoción de formas pacíficas de interacción entre los jóvenes.

Además, se pueden ver también a las competencias cívicas como una parte esencial de un conjunto de

destrezas más amplio que se requiere en los sitios de trabajo, de manera que esas competencias no son solo de interés para los líderes políticos y comunitarios, sino también son valoradas por un creciente número de empleadores (Gould, 2011). Hay un reconocimiento creciente por parte de líderes del sector empresarial sobre la importancia de las destrezas técnicas, sin embargo dichas destrezas no son suficientes para prosperar en la economía global actual. En consecuencia, se espera que los empleadores en el siglo XXI busquen contratar y ascender a personas con amplios conocimientos respecto a cambios significativos en la sociedad, alfabetismo intercultural, juicios éticos, valores humanitarios, responsabilidad social y compromiso cívico (OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico], 2015).

El ICCS 2016 permitirá, tanto la medición de cambios en siete años (desde el 2009 al 2016), como la evaluación de aspectos adicionales de la educación cívica y ciudadana, incluyendo aquellos relacionados con desarrollos recientes en numerosos países. Los instrumentos del ICCS incluyen un amplio rango de materiales de examen y cuestionarios del estudio anterior, que permiten la comparación de cambios en el conocimiento cívico, actitudes y el compromiso a través del tiempo. Además, se desarrolló material nuevo para medir aspectos que no se incluyeron en el ICCS 2009. Se espera que futuros ciclos del ICCS adopten un enfoque similar, en el que los instrumentos incluyan tanto material antiguo como nuevo, a fin de permitir comparaciones a lo largo del tiempo a nivel nacional e internacional, así como la medición de otros aspectos cognitivos o afectivo-conductuales.

## 1.2 Contexto del estudio

Previo al ICCS 2016, la IEA llevó a cabo tres estudios internacionales comparativos sobre la educación cívica y ciudadana, con una primera prueba realizada en 1971, una segunda en 1999/2000 y una tercera en 2008/2009 (Schulz, Fraillon, & Ainley, 2011; Torney-Purta, & Schwille, 2011).

El primer estudio de la IEA respecto a la educación cívica y ciudadana, fue realizado en 1971 como parte del Estudio de Seis Asignaturas (véase un resumen en Walker, 1976). Diez países participaron en esta recolección de datos y el informe se publicó en 1975 (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). El estudio incluyó evaluaciones de conocimiento cívico de alumnos entre los 10 y 14 años de edad y recogió datos basados en cuestionarios diligenciados por alumnos, docentes y rectores de instituciones.

El segundo estudio, el Estudio sobre Educación Cívica IEA (CIVED), fue realizado en 1999. Se diseñó para fortalecer los fundamentos empíricos de la educación cívica proporcionando información sobre el conocimiento cívico, actitudes y acciones de jóvenes de 14 años. El estudio tuvo un enfoque dual sobre el aprendizaje basado en el centro educativo y sobre oportunidades de participación cívica fuera de la escuela. Se enfocó sobre tres dominios relacionados con la cívica: democracia/ciudadanía; identidad nacional/relaciones internacionales; y cohesión social/diversidad. El foco sobre esos dominios fue elegido como específicamente útil para quienes formulan las políticas implícitas en el diseño o rediseño de los currículos y en la preparación de los docentes.

La prueba CIVED fue altamente exitosa en el logro de sus metas y objetivos, y estableció la

evaluación de los resultados de los alumnos en esta área de aprendizaje como parte integral de la investigación comparativa internacional en educación. La fase 1 produjo una serie detallada de estudios de caso nacionales provenientes de los 24 países participantes (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). La fase 2 produjo dos informes internacionales ricos en datos, el primero sobre los resultados de la prueba estándar obligatoria para la población de jóvenes de 14 años en 28 países participantes (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001) y el segundo, de los 16 países que evaluaron a una población de jóvenes mayores, entre los 16 y 18 años (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002). Los hallazgos del CIVED han tenido influencia considerable sobre la política y la práctica de educación cívica y ciudadana en todo el mundo, tanto en países participantes, como en los no participantes, y han influido también en la investigación (nacional e internacional) en esta área (Kerr, Ireland, Lopes, Craig, con Cleaver, 2004; Mellor, & Prior, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro, & Cruz, 2004; Reimers, 2007; Torney-Purta, 2009).

El ICCS 2009 fue basado en evaluaciones anteriores de IEA sobre educación cívica, especialmente en la evaluación CIVED realizado en 1999 (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001), y también se estableció como estudio de referencia para evaluaciones futuras en esta área del aprendizaje. Al igual que su predecesor, incluyó una prueba de conocimiento cívico y comprensión para estudiantes, además de cuestionarios para alumnos, docentes y rectores de las instituciones. Sin embargo, hubo algunos cambios notables con respecto al diseño y el alcance entre CIVED y el ICCS 2009:

- El marco de referencia fue ampliado para: (i) tener un enfoque más fuerte sobre las motivaciones y los mecanismos de participación asociados con educación ciudadana, (ii) incluir un amplio rango de contenido, y (iii) darle un mayor énfasis al razonamiento y el análisis, además del conocimiento.
- La prueba de conocimiento cívico fue administrada utilizando un diseño balanceado rotado de siete cuadernillos (incluyendo uno con ítems vinculados de CIVED) a fin de evaluar un rango más amplio de contenido y ofrecer un cubrimiento más extensivo de los procesos de pensamiento.
- Mientras que el CIVED reunió datos de dos o más docentes de asignaturas relacionadas con cívica en el curso seleccionado, la evaluación a docentes del ICCS 2009 se dirigió a todos los docentes que enseñaban en el grado objetivo en escuelas seleccionadas, reuniendo de esa manera datos de una muestra mayor y más representativa en cada escuela seleccionada. Este cambio reconoció la influencia del ambiente escolar en los resultados relacionados con el aprendizaje cívico.
- Para complementar la información existente a nivel de país, se recogieron datos adicionales en contextos nacionales mediante un cuestionario diligenciado por los centros nacionales, con base en la experiencia en cada uno de los países participantes.
- Por primera vez en la historia de la IEA, el ICCS 2009 estableció módulos regionales para tres zonas geográficas (Asia, Europa y América Latina) que incluyeron el desarrollo de instrumentos adicionales para los estudiantes, que abordaban aspectos específicos pertinentes a cada región.

- Se produjo una enciclopedia consistente en descripciones detalladas de contextos, políticas y currículos nacionales relacionados con la educación cívica y ciudadana para los países que habían participado en el estudio (Ainley, Schulz, & Friedman, 2013).

Los resultados de este estudio fueron reportados en una serie de publicaciones de la IEA (Fraillon, Schulz, & Ainley, 2012; Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a, 2010b; Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). Los análisis de datos a partir del ICCS 2009 también han llevado a numerosos informes y publicaciones al interior de los países, al igual que informes y artículos basados en investigación secundaria.

### 1.3 Desarrollos recientes y desafíos persistentes

Desde la concepción e implementación del ICCS 2009, se han producido una serie de nuevos desarrollos mundiales que tienen implicaciones para la educación cívica y ciudadana en muchos países:

- La crisis financiera global de 2007-2008 y la recesión global que la siguió tuvieron un fuerte impacto sobre muchas sociedades y subrayó la importancia de la economía para la cohesión social y la estabilidad política (Chossudovsky, & Marshall, 2010; Grant, & Wilson, 2012; Shahin, Woodward, & Terzis, 2012). En particular, en aquellos países que fueron golpeados más fuertemente por la recesión, los déficit presupuestales y las medidas de austeridad subsiguientes han sido caracterizados por el disenso continuo sobre las políticas económicas, las altas tasas de desempleo (especialmente entre los jóvenes) y



el éxito emergente de los partidos y movimientos de protesta en las elecciones. Desde el año 2011 ha habido una recuperación económica en numerosos países, mientras que otros han experimentado un empeoramiento de las condiciones económicas y sociales. Estos desarrollos en el plano económico tienen consecuencias en cuanto a las formas en las que es percibida la educación ciudadana (Kennedy, 2012).

- En muchas sociedades, el impacto potencial de la actividad humana sobre el medio ambiente (en especial sobre el cambio climático global), al igual que la inquietud sobre la sostenibilidad a largo plazo del desarrollo, se han convertido, cada vez más, en temas clave de los debates sobre su desarrollo político, social y económico (Dringer, 2013; IPCC [Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático], 2014). Con el auspicio de las Naciones Unidas se han realizado sucesivas conferencias sobre Cambio Climático, desde 1995 en Berlín, hasta las recientes en 2009 (Copenhague), 2014 (Lima) y 2015 (París). El respeto por el medio ambiente y su protección se ven cada vez más como partes integrales de la ciudadanía responsable, con implicaciones para el desarrollo de los currículos de cívica y ciudadanía (Lotz-Sisitka, Fien, & Kethoilwe, 2013).
- En muchos países también hay preocupaciones crecientes sobre cómo las escuelas pueden garantizar la coexistencia pacífica al interior de las comunidades escolares. En particular, el abuso y el acoso a estudiantes (por otros estudiantes, y a menudo, dirigido a diversos tipos de minorías sociales) se han convertido en temas destacados en las discusiones sobre los centros educativos y los entornos de aprendizaje. El reciente desplazamiento de grandes números de refugiados desde la región del oriente medio a otros países

(principalmente europeos) incrementará, muy probablemente, la necesidad de integrar a personas de diferentes orígenes a la sociedad. Esto también dará como resultado desafíos a las escuelas, con respecto a su funcionamiento como comunidades socialmente heterogéneas. En muchos países, la educación cívica y ciudadana incluye objetivos relacionados con la promoción de la participación del alumno con una comunidad escolar (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Willms, Friesen, & Milton, 2009), fomentando una coexistencia pacífica y dando a los alumnos mecanismos para la resolución de conflictos (Johnson, & Johnson, 1996; Mickelson, & Nkomo, 2012).

- El desarrollo continuo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) ha llevado a un aumento en el uso de estas y las nuevas redes sociales en la participación cívica. Las nuevas redes sociales jugaron un papel importante en el inicio y mantenimiento del apoyo a las protestas revolucionarias en Oriente Medio, en la promoción de acciones sobre el cambio climático o en la organización de protestas contra las medidas de austeridad a consecuencia de la crisis financiera global (véase por ejemplo Kahne, Middaugh, & Allen, 2014; Milner, 2010; Segerberg, & Bennett, 2011).

También hay desafíos persistentes al estudio de la educación cívica y ciudadana, que tienen un impacto continuo sobre la educación entre los países participantes:

- El concepto de democracia está intrínsecamente ligado a la noción de ciudadanía, en el sentido de que los procesos democráticos están concebidos, generalmente, como dependientes de una ciudadanía informada y activa. La mayoría de países alrededor del mundo se consideran a sí mismos como democracias, pero en muchos de ellos



existen preocupaciones acerca del estado real del proceso democrático, debido a la exclusión de grandes partes de la población y la erosión de las libertades (Diamond, 2015; Kagan, 2015). Más aún, en los países con tradiciones democráticas de vieja data, ha habido evidencia de una disminución general en la participación ciudadana, especialmente entre los jóvenes (véase por ejemplo, Dalton 2002; Putnam 2000). Si bien la educación es ampliamente reconocida como una herramienta importante para el fomento de la ciudadanía democrática (Naval, Print, & Veldhuis, 2002), existen diferentes aproximaciones a la educación ciudadana que pueden depender de las concepciones básicas subyacentes de la democracia. Por ejemplo, Westheimer y Kahne (2004) distinguieron la promoción de la responsabilidad social, la participación activa y la orientación hacia la justicia como enfoques diferentes en esta área de aprendizaje, y Veugelers (2007) identificó orientaciones democráticas críticas, adaptadas e individualizadas en la educación cívica y ciudadana.

- La creciente globalización continúa influenciando el debate sobre la educación ciudadana ya que desafía las nociones tradicionales de ciudadanía (que han estado ligadas al estado nacional) y ha llevado a conceptos supra-nacionales de ciudadanía (global) y nuevas formas de experiencias con la ciudadanía a través de las fronteras como resultado de la migración (Brodie, 2004; O'Sullivan, & Pashby, 2008; Reid, Gill, & Sears, 2010; Schattle, 2012; Torres, 2002). Con base en la investigación entre docentes, Veuglers (2011) distinguió tres interpretaciones diferentes de la ciudadanía global: un enfoque abierto y más orientado a la cultura, una orientación moral que enfatiza el cosmopolitismo y los derechos humanos, y un enfoque que resalta la justicia social y el cambio político.

El ICCS 2009 reunió un rico conjunto de datos que sustentan los análisis comparativos de educación cívica y ciudadana y ofreció muchos resultados interesantes. Sin embargo, dado que el grupo de edad eran jóvenes de 13 y 14 años de edad, hubo algunas limitaciones en la medida en que sus conocimientos, percepciones y conductas podrían ser evaluados. Los siguientes problemas se tuvieron en cuenta en el desarrollo y refinamiento de los instrumentos para el ICCS 2016:

- Los resultados de CIVED y del ICCS 2009 mostraron que los alumnos a esta edad tienden a reportar poca inclinación a involucrarse en formas convencionales de participación política o cívica. En particular, expectativas de participación activa en política a través de partidos, sindicatos, o elecciones locales, fueron generalmente bajas y tendían a asociarse con niveles más bajos de conocimiento cívico. Por lo tanto, el ICCS 2016 enfatiza más sobre aspectos más cercanos a los intereses de los jóvenes y las posibilidades de compromiso, cuando está midiendo las actitudes, comportamientos o intenciones de conducta de los estudiantes.
- Las preguntas acerca de creencias democráticas tendían a ser avaladas por mayorías abrumadoras de estudiantes, y por lo tanto ofrecieron poca información sobre las diferencias en actitudes entre los jóvenes de esta edad. Además, en la región latinoamericana, las respuestas contradecían los hallazgos más generales sobre las respuestas positivas a afirmaciones tales como aquellas que respaldan las dictaduras, siempre y cuando traigan beneficios a la sociedad (véase Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). En el ICCS 2016, cuando se pregunta al alumno acerca de sus puntos de vista sobre la democracia, se dio preferencia a las creencias que no necesariamente fueran prevalentes en su sociedad, tales como la influencia del gobierno sobre los tribunales o el nepotismo.

## 1.4 Ampliando el alcance del ICCS

El desarrollo de un marco de referencia para el ICCS 2016 necesitaba tener en cuenta la evolución reciente y los desafíos actuales. Para lograr esto, el equipo internacional del proyecto, en estrecha cooperación con expertos y representantes de los países, identificó áreas relacionadas con la educación cívica y ciudadana, que habían ganado más atención en años recientes o que se consideraban pertinentes, pero que no se abordaban con mayor detalle en el anterior estudio ICCS. Cada una de estas áreas incluye algunos aspectos que se incluyeron en el ICCS 2009 hasta cierto punto, pero se abordan en una forma más integral y amplia en el estudio actual. Mediante este enfoque, el marco de referencia conceptual más amplio para el ICCS también está abierto a incluir aspectos adicionales en ciclos futuros.

Se identificaron las tres áreas siguientes para su inclusión, con el fin de ampliar el alcance del ICCS 2016:

- **Sostenibilidad ambiental en la educación cívica y ciudadana:** En muchas sociedades, el impacto potencial de la actividad humana sobre el medio ambiente (en especial sobre el clima mundial) y la sostenibilidad ambiental se han convertido en temas clave en los debates acerca de su futuro desarrollo político, social y económico, lo que se refleja en muchas declaraciones internacionales (véase por ejemplo UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura], 2015). En las últimas décadas se ha visto de manera creciente que la ciudadanía responsable incluye la preocupación por el medio ambiente y su protección a largo plazo, requisito para el desarrollo sostenible futuro (Dobson, 2003; Dobson, & Bell, 2006; Ferreira, 2013; Hayward, 2006), y hoy en día muchos sistemas educativos hacen énfasis sobre la protección del medio ambiente o la educación para la sostenibilidad ambiental en sus currículos de ciudadanía (Ainley et al., 2013; Eurydice [Red Europea de Información en Educación], 2012; Schulz, et al., 2010b).
- **Interacción social en la escuela:** Revisiones de los currículos de educación cívica y ciudadana a través de diferentes países, demuestran que a comienzos del siglo XXI un gran número de países enfatizan sobre los aspectos no formales del aprendizaje cívico mediante la participación y el compromiso o la interacción social en las escuelas (Ainley et al., 2013; Eurydice, 2005; Schulz et al., 2010b). De manera más general, la investigación reconoce cada vez más la importancia del aprendizaje social dentro de las escuelas (Dijkstra, & de la Motte, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Scheerens, 2011). Por lo tanto, el ICCS 2016 está diseñado para incluir en los instrumentos del cuestionario, más aspectos relacionados con la interacción social en la escuela, en especial ítems referentes a las relaciones dentro de la comunidad escolar, incluyendo aquellos pertinentes al conflicto y al uso del maltrato verbal o físico (por ejemplo, el acoso escolar) (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Rigby, & Smith, 2011; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1998).

- **El uso de nuevas redes sociales para la participación cívica:** Existe creciente evidencia acerca de la importancia del uso de las nuevas redes sociales<sup>1</sup> y se ha encontrado que el uso de dichas redes tiene un efecto profundo sobre el compromiso cívico entre los jóvenes (Anduiza, Jensen, & Jorba, 2012; Bachen, Raphael, Lynn, McKee, & Philippi, 2008; Banaji, & Buckingham, 2013; Kahne, Lee, & Feezell, 2011). Dado el aumento en la participación en redes sociales y su relevancia para la comunicación sobre temas sociales y políticos desde la anterior evaluación ICCS, se vio la importancia de explorar con mayor detalle el uso de las nuevas redes sociales para la participación cívica en el ICCS 2016.

Además, se identificaron otras dos áreas que se habían incluido en evaluaciones previas de IEA que merecían un reconocimiento explícito en el marco de la evaluación ICCS 2016:

- **Conocimiento económico como un aspecto de la ciudadanía:** El conocimiento económico de los alumnos puede ser visto como un aspecto importante de la educación cívica y ciudadana (véase por ejemplo, Fundación de la Ciudadanía, 2013; Davies, 2006, 2015; Davies, Howie, Mangan, & Telhaj, 2002). Puede conceptualizarse como una conciencia amplia de las formas en las que los asuntos económicos influyen sobre la ciudadanía (en lugar de alfabetismo financiero o económico<sup>2</sup>).

1 **Nuevas redes sociales:** colección de sitios de redes sociales y herramientas en línea (por ejemplo Facebook, Twitter, YouTube) y sitios de contenido compartido (por ejemplo, wikis, blogs, foros de discusión) que las personas utilizan para interactuar socialmente con otros grupos de personas y distribuir contenidos.

2 Una evaluación del conocimiento y las percepciones del estudiante sobre la economía es difícil debido a la edad de la población objetivo del ICCS 2016 (entre 13 y 14 años de edad). En CIVED, los ítems cognitivos que miden el alfabetismo económico solamente se incluyeron en el cuestionario para los estudiantes de grados superiores de secundaria con edades de 16 a 18 años (véase Amadeo et al., 2002). El Programa de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA) evaluó el alfabetismo financiero de los alumnos de 15 años de edad en su cuestionario para el ciclo 2012 (véase OCDE, 2014a).

La conciencia económica es relevante para la educación cívica y ciudadana porque la economía es un foco importante del gobierno, las condiciones económicas imponen restricciones sobre algunas actividades de la ciudadanía, los ciudadanos contribuyen al bienestar económico de la sociedad, y los ciudadanos comparten la responsabilidad de los problemas económicos y sus remedios.

- **El papel de la moralidad en la educación cívica y ciudadana:** Con frecuencia se hace alusión a los conceptos de moralidad y carácter, en relación con los resultados de los programas de educación cívica y ciudadana (Althof, & Berkowitz, 2006; Berkowitz, Althof, & Jones, 2008; Halstead, & Pike, 2006; Oser, & Veugelers, 2008). Muchos países cuentan con programas de educación moral (a menudo integrados con la educación cívica y ciudadana) y la educación moral también se toma a menudo como un área de estudio independiente (Ainley et al., 2013; Veugelers, 2011). Por lo tanto, el marco de referencia de evaluación proporciona margen para representaciones explícitas de moralidad en los instrumentos del ICCS 2016.

## 1.5 Preguntas de investigación

Las preguntas claves de investigación para el ICCS 2016 tienen que ver con el conocimiento cívico de los alumnos, su disposición a participar y sus actitudes en relación con asuntos de cívica y ciudadanía, al igual que con los contextos para esta área de aprendizaje. Algunas de las preguntas claves de investigación son similares a aquellas formuladas para el ICCS 2009. Cada pregunta general de investigación (PI) se refiere a un subconjunto de preguntas específicas de investigación que se abordarán en el ICCS 2016.

### **PI 1 ¿Cómo está implementada la educación cívica y ciudadana en los países participantes?**

Esta pregunta de investigación tiene que ver con los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana, e incluye las siguientes preguntas específicas de investigación:

- (a) **¿Cuáles son los objetivos y los principios de la educación cívica y ciudadana en cada país participante?** Los análisis se enfocarán sobre la información a partir de la evaluación de contextos nacionales con referencias a fuentes publicadas (por ejemplo, documentos curriculares nacionales) sobre los antecedentes y las intenciones detrás de los currículos de cívica y ciudadanía en los países participantes.
- (b) **¿Cuáles enfoques curriculares eligen los países participantes para transmitir la educación cívica y ciudadana?** Los análisis se enfocarán sobre los distintos tipos de educación cívica y ciudadana implementados en los países participantes y se podrán basar en los datos de evaluaciones del contexto nacional, fuentes publicadas y datos de la evaluación a instituciones.
- (c) **¿Qué cambios y/o desarrollos se pueden observar en esta área de aprendizaje desde el año 2009?** Los análisis incluirán datos de los países participantes en ambas evaluaciones ICCS y se enfocarán en las reformas y cambios en los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana.

### **PI 2 ¿Cuál es el alcance y la variación del conocimiento cívico de los estudiantes dentro y entre los países participantes?**

Los análisis que abordarán esta pregunta de investigación se enfocarán principalmente sobre

los datos de la prueba a estudiantes, suministrados por la información reunida mediante el cuestionario para el estudiante, con el fin de responder las siguientes preguntas específicas de investigación:

- (a) **¿Hay variaciones en el conocimiento cívico asociadas con las características y las variables de contexto del estudiante?** Estos análisis investigarían la influencia sobre el conocimiento cívico del género del estudiante, las características familiares, los indicadores socioeconómicos y otras variables de contexto.
- (b) **¿Qué factores contextuales explican la variación en el conocimiento cívico de los alumnos?** Los análisis estudiarían la relación entre variables contextuales tales como antecedentes familiares o las características de la escuela en diferentes niveles, con variación en el conocimiento cívico de los estudiantes
- (c) **¿Qué cambios en conocimiento cívico han ocurrido desde el año 2009?** Estos análisis estarían limitados a aquellos países participantes en ambas evaluaciones ICCS y requieren mediciones comparables del conocimiento cívico a través del tiempo.

**PI 3 ¿Cuál es el grado de participación de los estudiantes en diferentes esferas de la sociedad y qué factores dentro o entre países se relacionan con ella?** Esta pregunta de investigación se relaciona con los indicadores de compromiso del estudiante y abarca las siguientes preguntas específicas de investigación:

- (a) **¿Cuál es el grado y la variación del compromiso cívico del alumno dentro y fuera de la escuela?** Los análisis se enfocarán sobre los informes del alumno acerca de participación pasada y actual en actividades cívicas.

(b) **¿Qué creencias tienen los estudiantes con respecto a su propia capacidad de participar y el valor de la participación cívica?** Los análisis se enfocarán sobre las percepciones de los estudiantes respecto al compromiso cívico.

(c) **¿Qué expectativas tienen los alumnos con respecto a la participación cívica y política en el futuro cercano o como adultos?** Los análisis abordarán las intenciones de conducta de los estudiantes con respecto a diferentes formas de participación cívica o política.

(d) **¿Qué cambios pueden observarse en la participación de los alumnos desde el 2009?** Los análisis incluirán datos de aquellos países participantes en ambas evaluaciones ICCS y los indicadores de participación incluidos en ambos estudios.

**PI 4 ¿Qué creencias tienen los estudiantes de los países participantes acerca de importantes asuntos cívicos en la sociedad moderna y cuáles son los factores que influyen en su variación?** Esta pregunta de investigación se relaciona con diferentes medidas afectivas del estudiante y abarca las siguientes preguntas específicas de investigación:

(a) **¿Qué actitudes tienen los alumnos hacia las instituciones cívicas y la sociedad?** Los análisis abordarán la forma en que los alumnos perciben a la sociedad en general, sus normas e instituciones.

(b) **¿Cuáles son las creencias de los estudiantes con respecto a la importancia de los diferentes principios que subyacen a la sociedad?** Los análisis deben enfocarse en las creencias de los alumnos sobre la democracia, la ciudadanía y la diversidad.

(c) **¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre sus comunidades y sociedades?** Los análisis se relacionarán con el sentido de identidad de los alumnos dentro de sus comunidades (locales, nacionales y supra-nacionales) y las conexiones con otros en la sociedad.

(d) **¿Qué cambios se pueden observar en las creencias de los alumnos desde el 2009?** Los análisis incluirán solamente datos de aquellos países que participaron en ambas evaluaciones ICCS y las medidas afectivo-conductuales en ambos estudios.

**PI 5 ¿Cómo están organizadas las escuelas en los países participantes con respecto a la educación cívica y ciudadana y cuál es la asociación con los resultados de aprendizaje de los alumnos?** Esta pregunta de investigación se relaciona con las formas en que las escuelas (dentro de su comunidad) ofrecen espacios para la educación cívica y ciudadana y abarca las siguientes preguntas específicas de investigación:

(a) **¿Cuáles son los enfoques generales para la educación cívica y ciudadana, el currículo y/o la estructura y presentación del contenido programático?**

(b) **¿Hasta qué punto las escuelas en países participantes cuentan con procesos participativos que faciliten el compromiso cívico?** Los análisis se enfocarán principalmente en indicadores de las evaluaciones a docentes y escuelas con respecto al clima escolar para el compromiso cívico.

(c) **¿Hasta qué punto interactúan las escuelas y comunidades para fomentar el compromiso y el aprendizaje cívicos de los estudiantes?**

Los análisis se enfocarán fundamentalmente sobre los indicadores en las evaluaciones a docentes y escuelas, con respecto a las interacciones del centro educativo con sus comunidades locales y oportunidades para la participación cívica activa de los estudiantes.

(d) **¿Cómo perciben las escuelas y los docentes el rol de la educación cívica y ciudadana en los países participantes?**

El análisis abordará cómo los docentes, rectores y las políticas perciben el papel que juegan las escuelas y los docentes en la preparación de los jóvenes para la ciudadanía y hasta qué punto estas percepciones han cambiado desde el ICCS 2009.

Estas preguntas de investigación jugaron un papel fundamental en darle forma al diseño del ICCS 2016 y a su instrumentación, y en guiar el desarrollo del marco de referencia conceptual de la evaluación. Además, ofrecerán la base para organizar el reporte de hallazgos de este estudio.

## 1.6 Diseño del estudio

De manera consistente con el ICCS 2009, la población estudiantil que será examinada incluye alumnos en su octavo grado de escolaridad (en promedio incluye estudiantes que cuentan con, aproximadamente, 14 años de edad). Normalmente serán estudiantes de Grado 8, siempre y cuando la edad promedio de los alumnos en este nivel sea de 13.5 años o más. En los países en los que la edad promedio de los estudiantes en Grado 8 sea menor a 13.5 años, se define como población objetivo el Grado 9. En cada escuela de la muestra se seleccionan cursos completos, y todos los alumnos de un curso se evalúan en el estudio ICCS 2016.

La definición de la población objetivo de docentes es la misma que en el anterior estudio a docentes del ICCS. Incluye a todos los docentes que enseñan materias regulares a los alumnos en el grado objetivo en cada escuela de muestra, pero está limitada a aquellos docentes que enseñan en el grado objetivo durante el periodo de la prueba y estén empleados en el centro educativo desde el inicio del año lectivo (Zuehlke, 2011). Se seleccionan aleatoriamente quince docentes de cada escuela participante en el estudio ICCS. También hay una opción internacional de formularles preguntas adicionales sobre enseñanza y aprendizaje de cívica a los docentes de áreas relacionadas con esta, en el grado objetivo.

Una característica importante del ICCS 2009 fue el establecimiento de módulos regionales en Asia, Europa y América Latina (Fraillon et al., 2012; Kerr et al., 2010, 2011; Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). Los módulos regionales se componían de grupos de países en la misma región geográfica, a los que se les administró en conjunto instrumentos adicionales, a fin de evaluar aspectos específicos regionales de la educación cívica y ciudadana. El ICCS 2016 incluye instrumentos regionales para países en Europa y América Latina. El contenido de los instrumentos regionales se enfoca sobre temas que no son cubiertos en el material de la evaluación internacional y que son de relevancia particular en los países de la región geográfica específica.

Los siguientes instrumentos se administran como parte de la evaluación ICCS:

- *Una prueba cognitiva internacional del estudiante* que consiste en ítems que miden el conocimiento cívico del estudiante y su capacidad para analizar y razonar.
- *Un cuestionario para el estudiante* que consiste en ítems que miden las variables contextuales y las percepciones del estudiante.

- *Instrumentos regionales del estudiante* compuestos por ítems tipo cuestionario. Estos instrumentos solamente se administran en los países participantes en los módulos europeos y latino-americanos.
- *Un cuestionario para el maestro*, administrado a docentes seleccionados que enseñen cualquier materia en el grado objetivo. Reúne información sobre las variables del contexto del docente y sus percepciones sobre factores relacionados con el contexto de la educación cívica y ciudadana en sus respectivas escuelas. Al igual que en el ICCS 2009, los países participantes tienen la opción de ofrecer la administración de este cuestionario en línea.
- *Un cuestionario de la escuela*, administrado a rectores de las escuelas seleccionadas a fin de capturar las características de la institución y variables, a nivel del centro educativo, relacionadas con la participación cívica y ciudadana. Al igual que el cuestionario a docentes, el cuestionario de las escuelas se puede diligenciar en línea en algunos países.
- *La encuesta de contextos nacionales*, diligenciada en línea por expertos de los centros nacionales, está diseñada para reunir datos acerca de la estructura de los sistemas educativos, el estatus de la educación cívica y ciudadana en los currículos nacionales, y desarrollos recientes. Los datos obtenidos a partir de esta evaluación complementarán las fuentes de información publicada sobre los países y sus sistemas educativos, para ayudar en la interpretación de los resultados de los cuestionarios de los alumnos, del centro educativo y los docentes, y en la descripción de los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana.

## 1.7 Características y estructura del marco de referencia de la evaluación

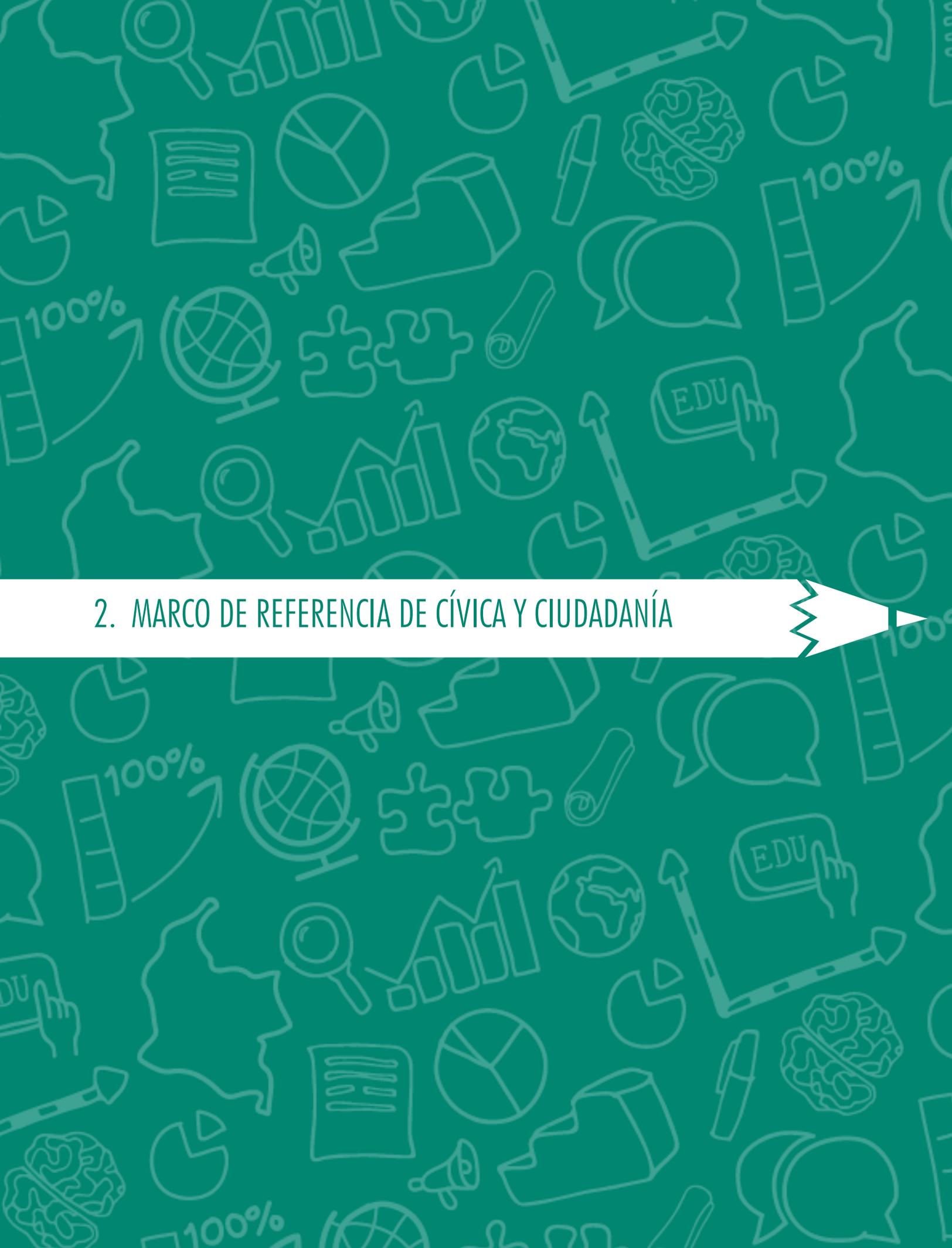
El marco de referencia de la evaluación ofrece una fundamentación conceptual para la instrumentación internacional del ICCS 2016 y el desarrollo de los instrumentos regionales para los países europeos y latino-americanos. Debe anotarse que el marco de la evaluación es una continuación del marco del ICCS 2009 y que algunas partes siguen iguales. Sin embargo, mientras que su orientación y cobertura básica son consistentes con el marco de referencia para el ICCS 2009, con el fin de garantizar la continuidad entre ciclos de evaluación, también ha sido refinado, al igual que modificado a fin de capturar nuevos desarrollos en el área de la educación cívica y ciudadana. Se diseñó para tener las siguientes características:

- Mantiene un alto grado de consistencia con el ICCS 2009.
- Refleja hallazgos de investigación contemporánea sobre la educación cívica y ciudadana, entre estudiantes de escuela secundaria (por ejemplo, Pancer, 2015).
- Aborda de manera apropiada las necesidades e intereses de los países participantes.
- Limita el contenido a aspectos que puedan ser medidos adecuadamente.
- Su objetivo es incluir todos los aspectos pertinentes del contenido que describan la amplitud de la educación cívica y ciudadana entre los países participantes.
- Tiene en cuenta todo el rango de contextos dentro de los cuales ocurre la educación cívica y ciudadana.



El marco de referencia de evaluación para el ICCS 2016 consta de las siguientes tres partes:

- El marco de referencia de cívica y ciudadanía esboza los aspectos que deben abordarse cuando se miden los constructos cognitivo y afectivo-conductuales relacionados con la educación cívica y ciudadana mediante el examen de los estudiantes y los cuestionarios.
- El marco de referencia contextual describe los diferentes factores contextuales que podrían influir sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, relacionados con la educación cívica y ciudadana y que se miden mediante los cuestionarios de contexto de alumnos, docentes y escuelas.
- El diseño de la evaluación ofrece un panorama de los instrumentos del ICCS, la cobertura de los dominios del marco de referencia, los diferentes tipos de ítems, el diseño de la evaluación y los índices que se esperan a nivel cognitivo, afectivo-conductual y contextual.



## 2. MARCO DE REFERENCIA DE CÍVICA Y CIUDADANÍA

## 2.1 Definición de cívica y ciudadanía

### 2.1.1 Alcance de la educación cívica y ciudadana en el ICCS 2016

El marco de referencia de cívica y ciudadana identifica y define aquellos aspectos de contenido cognitivo y afectivo-conductual<sup>3</sup> que deben considerarse como resultados importantes de aprendizaje para la educación cívica y ciudadana. Se debe notar que dentro del contexto de este marco, el término “resultados de aprendizaje” se utiliza en un sentido amplio y no está confinado al aprendizaje escolar. La manera en que los estudiantes desarrollan el conocimiento cognitivo y la comprensión de la cívica y la ciudadanía, al igual que las disposiciones afectivo-conductuales hacia la cívica y la ciudadanía pueden depender de muchos factores, más allá de su entorno de aprendizaje en el centro educativo (véase Amnå, Ekström, Kerr, & Stattin, 2009; Pancer, 2015; Pancer, & Pratt, 1999). Los factores que influyen sobre el desarrollo de los estudiantes de esos resultados de aprendizaje, son ilustrados y descritos en el marco de referencia contextual.

La concepción de la educación cívica y ciudadana sobre la que se basa el ICCS 2016 se enfoca principalmente sobre el estudiante individual, quien está influenciado por “agentes de socialización” en diversos entornos de aprendizaje (Torney-Purta et al., 2001). Refleja una visión según la cual el aprender sobre cívica y ciudadanía no está limitado a la instrucción escolar, sino que es el

resultado de una amplia variedad de procesos que ocurren en diferentes entornos. Los jóvenes aprenden sobre cívica y ciudadanía a través de sus interacciones con diferentes seres queridos y las diversas comunidades con las cuales están asociados. Esta perspectiva ha continuado a través de los predecesores del ICCS 2016: CIVED 1999 y el ICCS 2009. Es un punto de vista que ha evolucionado a partir de teorías de sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 2004; Neal, & Neal, 2013) y teorías de cognición situada (Anderson, Greeno, Reder, & Simon, 2000).

El campo de la educación cívica y ciudadana incluye aspectos cognitivos del aprendizaje así como del desarrollo de actitudes hacia aspectos de la vida cívica y disposiciones a participar de manera activa en la vida de las comunidades. Una de las contribuciones importantes de los estudios de IEA que investigan la educación cívica y ciudadana, ha sido el énfasis sobre el rol de las destrezas cognitivas en la preparación de los jóvenes para asumir su papel como ciudadanos. Los estudios de IEA sobre educación cívica y ciudadana han reconocido que los jóvenes deben poseer una base de conocimientos y la capacidad de razonar acerca de las instituciones, eventos, acciones y procesos que existen en sus comunidades civiles

<sup>3</sup> Para describir el contenido cognitivo y afectivo-conductual en general, utilizamos los términos “civismo y ciudadanía” en este marco de referencia. Sin embargo, para describir los procesos, conceptos o dominios utilizamos “cívica y ciudadana” junto con el término u objeto correspondiente (por ejemplo, el “marco de referencia de cívica y la ciudadana” o “educación cívica y ciudadana”).

y cívicas, a fin de participar de manera efectiva como ciudadanos, así como desarrollar y justificar puntos de vista y actitudes hacia esos asuntos. Además, reconoce que a medida que los alumnos llegan a conocer y procesar aspectos cognitivos de la cívica y la ciudadanía, también desarrollan y refinan actitudes y disposiciones para participar en la vida cívica. A la inversa, al desarrollar intereses y propensión a participar en aspectos de la vida cívica, también aprenden y comprenden más acerca de los aspectos claves del civismo y la ciudadanía.

### 2.1.2 La representación de civismo y ciudadanía en el marco de referencia

El Marco de Cívica y Ciudadanía del ICCS 2016 está organizado en torno a cuatro dominios de contenido:

- Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos.
- Dominio de contenido 2: Principios cívicos.
- Dominio de contenido 3: Participación cívica.
- Dominio de contenido 4: Identidades cívicas.

Los dominios de contenido describen áreas de la cívica y la ciudadanía sobre las cuales los individuos pueden haber desarrollado conocimiento y comprensión, y hacia las cuales también han podido desarrollar percepciones y disposiciones. Por lo tanto, los temas incluidos en cada dominio de contenido tienen que ver con aspectos cognitivos (por ejemplo, cuánto saben y comprenden los estudiantes) y las percepciones (por ejemplo, cómo los estudiantes los ven y están dispuestos a actuar sobre ellos).

Los procesos cognitivos pueden ser vistos como (i) recordar o recuperar información o procesar contenido en términos de comprensión, o (ii)

aplicar un concepto previo a situaciones nuevas (véase Anderson & Krathwohl, 2001). De manera similar a la estructura de los dominios cognitivos en otros estudios de IEA (por ejemplo Mullis, & Martin, 2013), se identifican los dos siguientes dominios cognitivos en el marco de referencia del ICCS 2016:

- Dominio cognitivo 1: Conocer.
- Dominio cognitivo 2: Razonamiento y aplicación.

Esto representa un cambio en la terminología a partir del ICCS 2009 para el dominio cognitivo 2, debido a la observación de que los términos “razonamiento” y “análisis” eran bastante similares, conceptualmente hablando. Se propone sustituir “análisis” por “aplicación”, para indicar que los estudiantes deben ser evaluados con respecto a su capacidad de hacer uso efectivo de su conocimiento cívico en contextos del mundo real.

Dada la importancia central de las actitudes y disposiciones de los estudiantes para participar en la sociedad, el marco de referencia incluye una dimensión afectivo-conductual que tiene que ver con las actitudes que los estudiantes desarrollan y su disposición para participar en la vida cívica de sus sociedades (véase Schulz, Losito, & Kerr, 2011). El marco de referencia considera que esta dimensión consta de dos grandes dominios afectivo-conductuales que son identificados en el marco de referencia de la evaluación ICCS como:

- Dominio afectivo-conductual 1: Actitudes.
- Dominio afectivo-conductual 2: Compromiso.

Los dos dominios afectivo-conductuales descritos en el marco de referencia del ICCS 2009, *actitudes* y *creencias de valor* han sido consolidados en el dominio afectivo-conductual 1 en el 2016. Esto se hizo para abordar las preocupaciones acerca de si la distinción implícita entre actitudes más perdurables y enraizadas de aquellas que están

más enfocadas sobre temas específicos y más particulares al tiempo era adecuada para los adolescentes en el grupo de edad sujeto a estudio. En el marco del ICCS 2016 se combinaron los dominios afectivo-conductuales del ICCS 2009 *intenciones conductuales* y *conductas* dentro del dominio de comportamiento afectivo 2 (*compromiso*) junto con las disposiciones relacionadas con la participación cívica tales como interés o autoeficacia, que a su vez habían sido clasificadas como actitudes en el estudio anterior. Sin embargo, debe reconocerse que las actividades cívicas pasadas o recientes también pueden considerarse como factores contextuales que influyen en los resultados de aprendizaje.

### 2.1.3 Mapeo de dominios de evaluación a los instrumentos de evaluación

La evaluación ICCS de los resultados de aprendizaje de la educación cívica y ciudadana comprende dos tipos de instrumentos:

- Una prueba estudiantil, que mide las representaciones y procesos cognitivos.
- Cuestionarios para estudiantes (internacionales y regionales) en donde se miden las variables afectivo-conductuales que reflejan actitudes y compromiso.

Los datos de la prueba cognitiva contribuirán a la elaboración posterior de la escala de competencia del conocimiento de cívico y ciudadano establecida en el ICCS 2009. El contenido de la escala se deriva a partir de la sustancia de los cuatro dominios de contenido al ser operados mediante los dos dominios cognitivos.

Los datos del cuestionario internacional y el regional para los alumnos se utilizarán para

plantear constructos pertinentes a los dos dominios de conducta afectiva relacionados con la médula de los cuatro dominios de contenido. La cantidad y el tipo de la información sobre la evaluación a la que accede cada instrumento variarán entre los cuatro dominios de contenido.

## 2.2 Dominios de contenido de cívica y ciudadana

### 2.2.1 Estructuras y términos clave en el marco de referencia de la evaluación ICCS 2016

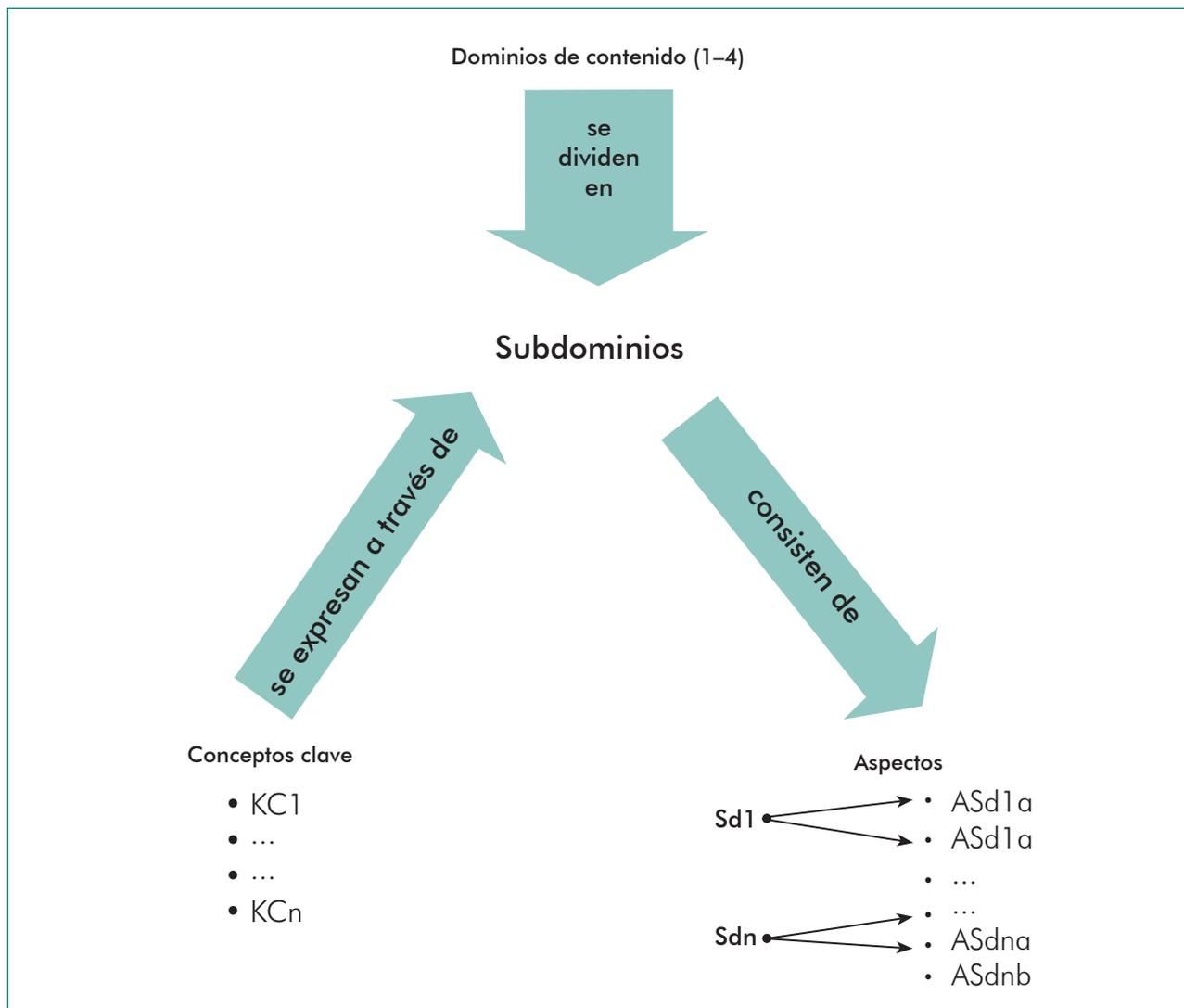
#### Estructura de los dominios de contenido

Los cuatro dominios de contenido en el marco de referencia de la evaluación ICCS 2016 comparten las siguientes estructuras:

- *Subdominio*: Se refiere al componente sustantivo o contextual de un dominio de contenido. Los subdominios son descritos si incluyen suficiente contenido discreto para garantizar la definición y articulación individual. Este modelo anticipa algo de superposición entre los subdominios dentro de cada dominio.
- *Aspecto*: Se refiere al contenido específico que se considera situado, en gran medida, dentro de un subdominio dado.
- *Concepto clave*: Hace referencia a los conceptos y procesos comunes a los subdominios dentro de un dominio de contenido dado.

En resumen, cada dominio de contenido se divide en subdominios, y cada subdominio consta de uno o más aspectos. Los conceptos clave se pueden expresar dentro de los contextos de cualquiera de los subdominios. La figura 2.1 ilustra la estructura de los dominios de contenido en el marco de referencia de la evaluación ICCS 2016.

Figura 2.1: La estructura de los dominios de contenido en el marco de referencia de la evaluación ICCS 2016



**Nota:** KC = Concepto clave; Sd = Sub-dominio; ASd = Aspecto.

### Estructura de los dominios afectivo-conductuales

Los dos dominios afectivo-conductuales son descritos en términos de los tipos de indicadores relevantes de actitudes y compromiso de los estudiantes con respecto al dominio de contenidos de cívica y ciudadanía.

### Estructura de los dominios cognitivos

Los dos dominios cognitivos se definen en términos de los procesos cognitivos que los componen. Esto incluye el supuesto de que los procesos se deben aplicar al contenido de los cuatro dominios de contenido de cívica y ciudadanía.

### Términos clave

El marco de referencia de la evaluación ICCS utiliza frecuentemente un conjunto de términos clave. Las siguientes definiciones de esos términos son las *utilizadas en este marco de referencia*. Las definiciones de muchos de los términos usados en este marco de referencia están sujetas al diálogo académico continuo y vigoroso. Las definiciones de los términos clave y específicos del dominio en este marco se han construido para apoyar comprensiones consistentes de los contenidos del marco en la amplia gama de países participantes e interesados en el ICCS.

<i>Comunidad</i>	Un grupo de personas que comparten algo en común (por ejemplo, historia, valores, lealtades, un objetivo común). En este marco, la membresía en una comunidad incluye la pertenencia basada en criterios definidos externamente y que están relacionados con la función de la comunidad (por ejemplo, asistir a el centro educativo como alumno) y la membresía definida por la propia creencia de los individuos en cuanto a la pertenencia (por ejemplo, mediante la identificación con personas “que piensan igual” con respecto a un asunto político, religioso o social) <sup>4</sup> .
<i>Sociedad</i>	Una comunidad definida por su territorio geográfico y dentro de la cual la población comparte una cultura común (que puede comprender y celebrar múltiples y diversas comunidades étnicas o de otro tipo) y estilo de vida bajo condiciones de relativa autonomía, independencia y autosuficiencia.
<i>Ciudadanía</i> <sup>5</sup>	a. El estatus legal de ser un ciudadano de un estado nación o una comunidad supranacional legal (por ejemplo la Unión Europea). b. El hecho de la participación del individuo, o la falta de participación, en sus comunidades. El término “ciudadanía”, a diferencia del término “ciudadanía activa” no asume ciertos niveles de participación.
<i>Civil</i>	Se refiere a la esfera de la sociedad en la cual las conexiones compartidas entre las personas están a un nivel más amplio que el de la familia, pero no incluyen las conexiones al estado.
<i>Cívico</i>	Se refiere a cualquier comunidad en la cual las conexiones compartidas entre las personas están a un nivel más amplio que el de la familia extendida (incluyendo al estado). Cívica también se refiere a los principios, mecanismos y procesos de toma de decisiones, participación, gobernanza y control legislativo que existen en esas comunidades.

4 Nótese que una comunidad puede aún contener un nivel de diversidad.

5 Nótese que la “Ciudadanía Global” se ha incluido como un concepto en el dominio de contenido 4 (identidades cívicas).

## 2.3 Dominio de contenidos de cívica y ciudadanía

El primer dominio de contenido, *sociedad y sistemas cívicos* comprende los mecanismos, sistemas y organizaciones que dan fundamento a las sociedades. El segundo dominio, *principios cívicos*, se refiere a las bases éticas transversales de las sociedades cívicas. La participación cívica tiene que ver con la naturaleza de los procesos y las prácticas que definen y median la participación de los ciudadanos en sus comunidades cívicas (a menudo denominada como ciudadanía activa). El marco de referencia de evaluación ICCS reconoce la centralidad del ciudadano individual a través del cuarto dominio de contenido, *identidades cívicas*. Este dominio se refiere al sentido personal que tiene un individuo de ser un agente de acción cívica con conexiones a múltiples comunidades. En conjunto, estos cuatro dominios describen el contenido de cívica y ciudadanía que se evaluará en el ICCS.

### 2.3.1 Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos

El dominio de contenido *Sociedad y sistemas cívicos* se enfoca sobre los mecanismos formales e informales y las organizaciones que dan base tanto a los contratos cívicos que los ciudadanos tienen con sus sociedades como al funcionamiento de las sociedades mismas. Los tres subdominios de sociedad y los sistemas cívicos son

- Ciudadanos.
- Instituciones del Estado
- Instituciones civiles

#### Ciudadanos

El subdominio *Ciudadanos* se enfoca en las relaciones cívicas entre los individuos y los grupos

de ciudadanos y sus sociedades. Los aspectos de este subdominio se relacionan con el conocimiento y comprensión, al igual que con las creencias acerca de:

- Roles asignados y deseados de los ciudadanos y grupos dentro de su sociedad cívica.
- Derechos asignados y deseados de los ciudadanos y grupos dentro de su sociedad cívica.
- Responsabilidades asignadas y deseadas de los ciudadanos y grupos dentro de su sociedad cívica.
- Oportunidades y habilidades de compromiso de los ciudadanos y los grupos dentro de su sociedad cívica.

#### Instituciones del estado

El subdominio *Instituciones del Estado* se enfoca sobre aquellas instituciones centrales en los procesos y promulgación de la gobernanza cívica y la legislación en el interés común de las personas a las que representan y sirven.

Los aspectos de este subdominio son:

- Legislaturas/parlamentos
- Gobiernos
- Estructuras, mecanismos y condiciones económicas
- Órganos de gobernanza supranacionales/intergubernamentales
- Judicaturas
- Organismos de seguridad
- Fuerzas de defensa nacional
- Burocracias (servicios civiles o públicos)
- Comisiones electorales

## Instituciones civiles

El subdominio de *Instituciones civiles* se enfoca sobre aquellas instituciones que pueden mediar el contacto de los ciudadanos con sus instituciones estatales y permiten que los ciudadanos ejerzan de manera activa muchos de sus roles en sus sociedades.

Los aspectos de este subdominio son:

- Empresas/corporaciones
- Sindicatos
- Partidos políticos
- Organizaciones no gubernamentales (ONG)
- Grupos de defensoría (por ejemplo, grupos de presión, cabildeo, campañas, grupos de intereses especiales)
- Medios de comunicación tradicionales (por ejemplo, periódicos, televisión y radio)
- Nuevas redes sociales (por ejemplo, foros en red, blogs, Twitter, Facebook y mensajes de texto)
- Instituciones religiosas
- Escuelas
- Organizaciones culturales.

## Conceptos clave

<i>Poder/autoridad</i>	Enumerados en conjunto como conceptos que tienen que ver con la naturaleza y las consecuencias del derecho o la capacidad de los organismos o individuos para tomar decisiones vinculantes a nombre de otros, y que luego se exige a esos otros que acepten y cumplan.
<i>Normas/ley</i>	Enumeradas en conjunto como las prescripciones explícitas e implícitas para el comportamiento. Las normas son aquellas prescripciones que no se exige su cumplimiento obligatorio y por lo tanto no lo hace un organismo soberano. Las leyes se consideran como aquellas prescripciones que son impuestas por un órgano soberano.
<i>Constitución</i>	Las normas y leyes fundamentales de principio que gobiernan la política de una nación o un organismo subnacional.
<i>Gobernanza</i>	El acto y los procesos de administrar la política y los asuntos públicos.
<i>Toma de decisiones</i>	Los procesos formales e informales mediante los cuales se toman las decisiones dentro y entre las instituciones civiles y del estado.
<i>Negociación</i>	Los procesos que fundamentan y son evidentes en la negociación, y el uso y la necesidad de la negociación como medio para la toma de decisiones.

<i>Rendición de cuentas</i>	El requerimiento a los representantes para que respondan ante quienes representan respecto a la realización de sus deberes y el uso de sus poderes. La rendición de cuentas incluye el supuesto de que los representantes son capaces de aceptar la responsabilidad por sus fallas y toman medidas para rectificarlas.
<i>Democracia</i>	El marco de referencia de la evaluación ICCS acepta la definición más amplia de democracia como “el gobierno por el pueblo”. Esta definición se refiere a la democracia tanto como sistema de gobernanza, como a los principios de libertad, equidad y el sentimiento de comunidad <sup>6</sup> que sustentan los sistemas democráticos y garantizan el respeto y la promoción de los derechos humanos. Tanto los sistemas democráticos representativos (como los parlamentos nacionales) y los de “democracia directa” (como los referendos o sistemas utilizados en algunas organizaciones comunitarias locales o escolares) pueden ser examinados como sistemas democráticos a la luz de la definición de democracia utilizada en este marco.
<i>Soberanía</i>	El derecho de que cada estado o nación individual tenga el máximo poder en la toma de decisiones políticas pertinentes a ese estado/nación y el reconocimiento de que este poder sustenta el funcionamiento y la viabilidad de las organizaciones internacionales, los acuerdos y los tratados.
<i>Construcción de la nación</i>	El proceso de desarrollar entre las personas de una nación alguna forma de sentido unificado de identidad nacional, con el fin de fomentar la armonía y la estabilidad a largo plazo. Dentro de los parámetros del marco de referencia de la evaluación ICCS, la construcción nacional se asume como un proceso continuo y dinámico en todas las naciones, más que un proceso asociado solamente con naciones recientemente independientes.
<i>Apátrida</i>	Las circunstancias de las personas que no tienen un vínculo legal de nacionalidad o de ciudadanía con ningún estado. En este concepto se incluyen las causas y las consecuencias del ser apátrida.
<i>Franquicia/voto</i>	Enumerados de manera conjunta, estos conceptos se refieren a los derechos, las responsabilidades y expectativas de las personas para votar en entornos formales e informales. Estos conceptos también se refieren, de manera más amplia, a asuntos relacionados con la votación y el proceso de votar, tales como el voto obligatorio y el voluntario, y los sufragios secretos.
<i>La economía</i>	Los sistemas que rigen la producción, distribución y consumo de bienes y servicios dentro de los estados, incluyendo la regulación industrial, el comercio, la tributación y el gasto del gobierno, incluso en el bienestar social. Las condiciones económicas son, tanto un enfoque de las decisiones cívicas, como un aspecto clave del entorno en el cual se toman las decisiones sobre otras políticas.
<i>El Estado de bienestar</i>	El rol de un gobierno de sostener la seguridad económica y social de su pueblo mediante el apoyo a través del cuidado de la salud, pensiones, pagos y beneficios de bienestar social.

<sup>6</sup> Ver el dominio de contenido 2, Cívica y Ciudadanía.

<i>Tratados</i>	Acuerdos vinculantes en virtud de la legislación internacional, suscritos por organismos elegibles tales como los estados y organizaciones internacionales.
<i>Desarrollo sostenible</i>	Desarrollo que cubre las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para cubrir sus propias necesidades. Los factores que se pueden considerar en términos del desarrollo sostenible incluyen la protección ambiental, el desarrollo económico, la igualdad social y la justicia social.
<i>Sostenibilidad ambiental</i>	Un estado en el cual las demandas puestas sobre el mundo natural pueden satisfacerse sin impactar en forma negativa sobre la capacidad del mundo natural o reduciendo su capacidad de soportar la vida humana.
<i>Globalización</i>	El creciente movimiento internacional de mercancías, dinero, información y personas; y el desarrollo de tecnología, organizaciones, sistemas legales e infraestructuras para permitir este movimiento. El marco de evaluación del ICCS reconoce que hay un alto nivel de debate internacional entorno a la definición, las percepciones, e incluso la existencia de la globalización. Se ha incluido la globalización en el marco como un concepto clave para consideración por los estudiantes. La definición no es una declaración de creencia sobre la existencia o los méritos de la globalización.
<i>Disenso</i>	En las sociedades democráticas, el disenso es una noción central que permite dar voz a la oposición, a fin de expresar desacuerdo con las políticas o decisiones del organismo gobernante, o de apartarse de las mismas.

### 2.3.2 Dominio de contenido 2: Principios cívicos

El dominio de contenido ‘Principios cívicos’ se enfoca sobre los fundamentos éticos compartidos de las sociedades cívicas. El marco considera el apoyo, la promoción y la protección de estos principios como responsabilidades cívicas y como motivaciones frecuentes para la participación cívica de los individuos y los grupos.

El dominio consta de cuatro subdominios:

- Equidad
- Libertad
- Sentido de comunidad
- Estado de derecho.

#### **Equidad**

El subdominio *Equidad* se enfoca sobre el principio de que las personas tienen derecho a un trato justo y equitativo, y que el promover y proteger la equidad es esencial para lograr la paz, la armonía y la productividad entre y al interior de las comunidades. El principio de equidad se deriva de la noción de igualdad —que todas las personas nacen iguales en términos de dignidad y derechos.

#### **Libertad**

El subdominio *Libertad* se enfoca en el concepto de que todas las personas deben tener libertad de creencia,



libertad de expresión, y deben ser liberados del temor y la miseria, tal como se estipula en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1948). Las sociedades tienen la responsabilidad de proteger activamente la libertad de sus miembros y de apoyar la protección de la libertad en todas las comunidades, incluyendo aquellas que no son propias.

### **Sentido de comunidad**

El subdominio *Sentido de comunidad* se relaciona con el sentimiento de pertenencia y conexión dentro de las sociedades y se enfoca sobre la responsabilidad colectiva y la visión común que existe entre los individuos y las comunidades al interior de una sociedad. Cuando existe un fuerte sentido de comunidad, los individuos y las comunidades aprecian y reconocen la diversidad de los individuos y comunidades que integran una sociedad al igual que demuestran responsabilidad hacia su desarrollo. Se reconoce (con respecto a este subdominio) que las manifestaciones del sentido de comunidad varían entre las sociedades, que puede haber tensiones dentro de

las sociedades entre las demandas de cohesión social y la diversidad que existe de puntos de vista y acciones, y que la resolución de esas tensiones es un área de debate continuo dentro de muchas sociedades.

### **Estado de derecho**

El subdominio *Estado de derecho* se relaciona con el principio según el cual todos los ciudadanos, las instituciones y entidades, incluyendo al Estado mismo, están sujetos a las leyes y responden ante ellas. Las leyes son promulgadas de manera pública, se adjudican independientemente, se hacen cumplir en forma igualitaria y son consistentes con las normas y reglas internacionales que protegen los derechos humanos (Naciones Unidas, 1948).

Se requiere el reconocimiento de la supremacía de la ley, del concepto de que todos los ciudadanos son iguales ante la ley sin importar su origen y características personales (tales como raza, género, religión), la justicia en la aplicación de la ley, la separación de poderes, la participación en la toma de decisiones, la seguridad jurídica, al igual que la transparencia legal y procesal.

## Conceptos clave

<i>Preocupación por el bien común</i>	El concepto según el cual el objetivo final de la acción cívica y comunitaria es el de promover condiciones que beneficien a todos los miembros de la comunidad.
<i>Derechos humanos</i>	Una forma de derechos inalienables de todos los seres humanos, que para los fines del marco de referencia de la evaluación ICCS se enmarca dentro de los contenidos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1948).
<i>Empatía</i>	Asumir intelectual o emocionalmente el papel o la perspectiva de los demás.
<i>Justicia social</i>	Distribución de ventajas y desventajas dentro de las comunidades.
<i>Inclusión</i>	El concepto de que las comunidades tienen una responsabilidad de actuar de maneras que apoyen a todos sus miembros y se sientan valorados como miembros de esas comunidades.
<i>Igualdad</i>	La noción según la cual todas las personas nacen iguales en términos de dignidad y derechos sin importar sus características personales (tales como género, raza, religión).
<i>Separación de poderes</i>	El concepto según el cual las tres ramas de gobierno (ejecutivo, legislativo y judicial) se mantienen separadas (independientes) entre sí para evitar abuso de poder y establecer un sistema de pesos y contrapesos entre esas ramas.

### 2.3.3 Dominio de contenido 3: Participación cívica

El dominio de contenido *Participación cívica* se refiere a las manifestaciones de las acciones de los individuos en sus comunidades. La participación cívica puede funcionar en cualquier nivel de comunidad y en cualquier contexto comunitario (incluyendo las escuelas como el contexto inminente del grupo etario bajo estudio). El nivel de participación puede ir desde la toma de conciencia hasta el compromiso y la influencia. Los tres subdominios de la participación cívica son:

- Toma de decisiones
- Ejercer influencia

- Participación comunitaria.

#### Toma de decisiones

El subdominio *Toma de decisiones* se enfoca sobre la participación activa que resulta directamente en la implementación de políticas o prácticas con respecto a la comunidad del individuo o a un grupo dentro de esa comunidad. Los aspectos de este subdominio son:

- Participación en la gobernanza organizacional
- Votación.

## Ejercer influencia

El subdominio *Ejercer influencia* se centra en acciones dirigidas a informar y afectar a cualquiera o todas las políticas, prácticas y actitudes de otros, o grupos de otros en la comunidad del individuo. Los aspectos de este subdominio son:

- Participación en debate público (incluyendo la participación a través de redes sociales)
- Participación en manifestaciones de apoyo público o de protesta (incluye la participación “virtual” a través del uso de peticiones en línea, por ejemplo)
- Participación en el desarrollo de políticas
- Desarrollo de propuestas para la acción o defensoría

- Compra selectiva de productos de acuerdo con creencias éticas sobre la manera en que se producen (consumo ético/consumo responsable)
- Reconocer la corrupción.

## Participación comunitaria

El subdominio *Participación comunitaria* se enfoca sobre la participación, centrada en mejorar las relaciones de una persona con la comunidad, para el beneficio máximo de esa comunidad. Los aspectos de este subdominio son:

- Voluntariado
- Participar en organizaciones
- Adquisición de información.

## Conceptos clave

<i>Participación cívica</i>	El concepto según el cual las comunidades cívicas se benefician de la participación activa de sus ciudadanos. Por lo tanto, las comunidades cívicas tienen una responsabilidad de facilitar la ciudadanía activa y los ciudadanos tienen una responsabilidad de participar activamente en sus comunidades.
<i>Co-operación/ colaboración</i>	El concepto según el cual comunidades se benefician más cuando sus miembros actúan en conjunto en la búsqueda de los objetivos comunes de la comunidad. Esta definición permite el desacuerdo dentro de las comunidades sobre la mejor forma de alcanzar sus metas.
<i>Negociación/ resolución</i>	El concepto según el cual la resolución pacífica de las diferencias es esencial para el bienestar de la comunidad y que la negociación es la mejor forma de intentar llegar a las resoluciones.
<i>Participación</i>	El concepto según el cual los ciudadanos necesitan preocuparse por los asuntos y la información en sus comunidades a fin de participar de manera efectiva.

### 2.3.4 Dominio de contenido 4: Identidades cívicas

El dominio de contenido *Identidades cívicas* incluye los roles cívicos del individuo y la percepción que tiene de esos roles. Al igual que con el caso del modelo conceptual de CIVED, el ICCS asume que los individuos influyen y son influenciados a la vez por las relaciones que tienen con la familia, los compañeros y las comunidades cívicas. Así, la identidad cívica de un individuo se vincula explícitamente a un rango de interrelaciones personales y cívicas. Este marco afirma y asume que los individuos tienen múltiples identidades articuladas, más que una sola identidad cívica. Las comunidades cívicas incluyen puntos de referencia en muchos niveles que van desde la familia y la comunidad local, hasta regiones geográficas o la comunidad global.

Las *Identidades cívicas* comprenden dos subdominios:

- Autoimagen cívica
- Conexión cívica.

#### **Autoimagen cívica**

El subdominio *Autoimagen cívica* se refiere a la experiencia que tiene un individuo sobre su lugar,

en cada una de sus comunidades cívicas. La autoimagen cívica se enfoca sobre los valores y roles cívicos y de ciudadanía del individuo, su comprensión sobre esos valores y roles, al igual que las actitudes ante ellos, y el manejo individual de esos valores y roles, ya sea que estén en armonía o en conflicto dentro del individuo.

#### **Conexión cívica**

El subdominio *Conexión cívica* se refiere al sentido de conexión del individuo con sus diferentes comunidades cívicas y a los distintos roles cívicos que juega el individuo dentro de cada comunidad.

La conexión cívica también incluye las creencias y la tolerancia del individuo sobre los niveles de diversidad (de ideas y acciones cívicas) dentro y entre sus comunidades, y su reconocimiento y comprensión de los efectos del rango de valores y sistemas de creencias cívicas y ciudadanas de sus distintas comunidades sobre los miembros de dichas comunidades.

## Conceptos clave

<i>Participación cívica</i>	La visión que tienen las personas de sí mismas como ciudadanas en sus comunidades cívicas. Esta visión incluye el sentido que los individuos tienen de las comunidades a las cuales pertenecen y su capacidad para identificar la naturaleza y los parámetros de sus roles cívicos en sus comunidades.
<i>Multiplicidad</i>	La percepción de los individuos de la gama de los diversos papeles y de potencialidades que tienen al interior y a través de sus diversas comunidades. Incluido en este concepto está el entendimiento de que los roles y potenciales de un individuo están siempre cambiando y que estos dependen del contexto de cada conexión comunitaria separada.
<i>Diversidad</i>	La percepción del individuo y el nivel de aceptación del rango de personas y puntos de vista que existen dentro y entre sus comunidades.
<i>Culturas/ubicación</i>	La percepción de los individuos sobre el valor y el lugar de las culturas que asocian con sus comunidades en sus propias vidas cívicas y las vidas cívicas de los demás miembros de sus comunidades.
<i>Patriotismo</i>	El amor de un individuo o la devoción por su país (o países), que puede llevar a la disposición de actuar en apoyo a ese país (o países).
<i>Nacionalismo</i>	La politización del patriotismo hacia principios o programas con base en la premisa de que la identidad nacional tiene prevalencia sobre otros principios sociales y políticos.
<i>Ciudadanía global</i>	El sentido de pertenencia del individuo a la comunidad global y la humanidad común que trasciende las fronteras locales y nacionales.
<i>Valores cívicos y ciudadanos</i>	Las creencias morales y éticas del individuo sobre sus comunidades cívicas y sus roles como ciudadanos dentro de sus comunidades.

## 2.4 Dominios cognitivos de cívica y ciudadanía

Cada uno de los cuatro dominios de contenido abarcan distintos tipos de conocimiento relacionado con la cívica y la ciudadanía (fáctico, procedimental, conceptual y metacognitivo) (Anderson, & Krathwohl, 2001). El marco de referencia considera entonces, el punto al cual los alumnos desarrollan la capacidad de procesar el contenido de los cuatro dominios y llegan a conclusiones que son más amplias que cualquier pieza individual de conocimiento. Esto incluye los procesos involucrados en la comprensión de conjuntos complejos de factores que influyen sobre las acciones cívicas y la planeación y evaluación de soluciones estratégicas y resultados.

Se extiende a partir de las aplicaciones directas del conocimiento para obtener conclusiones acerca de situaciones concretas mediante la selección y asimilación del conocimiento y la comprensión de múltiples conceptos, a fin de sacar conclusiones sobre situaciones complejas, multifacéticas, desconocidas y abstractas. Esto es una simplificación de la jerarquía de los procesos cognitivos propuesta por Anderson y Krathwohl (2001): recordar o recuperar información o procesar el contenido en términos de comprensión o aplicar la comprensión a nuevas situaciones<sup>7</sup>.

El conocimiento de los alumnos sobre cívica y ciudadanía es medido por la prueba cognitiva del ICCS. Para contestar los ítems de la prueba, los estudiantes deben conocer el contenido de cívica y ciudadanía que se está evaluando. Los alumnos también deben ser capaces de aplicar un procesamiento cognitivo más complejo a su conocimiento de cívica y ciudadanía y relacionar

su conocimiento y comprensión con la acción cívica en el mundo real.

Los dos dominios cognitivos del ICCS resumen los procesos cognitivos que se espera demuestren los alumnos en la prueba cognitiva del ICCS. Los datos derivados a partir de los ítems de prueba construidos para representar los procesos en los dominios cognitivos, se usarán para construir una escala global de conocimiento cívico y ciudadano y la comprensión de los cuatro dominios de contenido. El primer dominio cognitivo, *Conocer*, esboza los tipos de información cívica y ciudadana de la que se exige a los alumnos demostrar su conocimiento. El segundo dominio, *razonamiento y aplicación*, muestra en detalle los procesos cognitivos que requieren los estudiantes para sacar conclusiones.

### 2.4.1 Dominio cognitivo 1: Conocer

*Conocer* se refiere a la información aprendida de cívica y ciudadanía que los alumnos usan cuando se involucran en las tareas cognitivas más complejas que les ayudan a dar sentido a sus mundos cívicos. Se espera que los alumnos recuerden, recuperen o reconozcan definiciones, descripciones y las propiedades clave de los conceptos y el contenido de cívica y ciudadanía, y que los ilustren con ejemplos. Como el ICCS 2016 es un estudio internacional, los conceptos concretos y abstractos que se espera sepan los alumnos en la evaluación cognitiva central, son aquellos que pueden generalizarse entre sociedades.

<sup>7</sup> La simplificación pretende reflejar lo que es apropiado para los estudiantes en el grado objetivo y lo que es más relevante para cívica y ciudadanía.

## Procesos

<i>Definir</i>	Identificar afirmaciones que definen los conceptos y el contenido de cívica y ciudadanía.
<i>Describir</i>	Identificar enunciados que describen las características claves de los conceptos y el contenido de cívica y ciudadanía.
<i>Ilustrar</i>	Identificar ejemplos que sustenten o clarifiquen enunciados sobre de los conceptos y el contenido de cívica y ciudadanía.

### 2.4.2 Dominio cognitivo 2: Razonamiento y aplicación

*Razonamiento y aplicación* hace referencia a las formas en las que los alumnos usan la información de cívica y ciudadanía para sacar conclusiones que sean más amplias que los contenidos de cualquier concepto individual y utilizarlas en contextos del mundo real. Razonamiento y aplicación incluye, por ejemplo: el uso de

conocimiento para sacar conclusiones acerca de situaciones conocidas concretas; la selección y asimilación del conocimiento y la comprensión de múltiples conceptos; la evaluación de cursos de acción propuestos y seguidos, y dar recomendaciones para soluciones o cursos de acción.

<i>Interpretar información</i>	Identificar enunciados acerca de la información presentada de forma textual, gráfica o tabular, que tenga sentido a la luz de un concepto de cívica o ciudadanía.
<i>Relacionar</i>	Utilizar aspectos definitorios claves de un concepto de cívica y ciudadanía para explicar o reconocer cómo un ejemplo ilustra un concepto.
<i>Justificar</i>	Utilizar evidencia y conceptos de cívica y ciudadanía para construir o reconocer un argumento razonado para apoyar un punto de vista.
<i>Integrar</i>	Identificar conexiones entre diferentes conceptos a través de temas y entre dominios de contenido de cívica y ciudadanía.
<i>Generalizar</i>	Identificar los principios conceptuales de cívica y ciudadanía manifestados como ejemplos específicos, y explicar cómo se pueden aplicar estos en otros contextos de cívica y ciudadanía.
<i>Evaluar</i>	Identificar juicios acerca de las ventajas y desventajas de puntos de vista alternativos o aproximaciones a los conceptos de la cívica y la ciudadanía.
<i>Sugerir soluciones</i>	Identificar cursos de acción o de pensamiento que puedan utilizarse para mitigar problemas de cívica y ciudadanía expresados en forma de conflicto, tensión y/o no resueltas o impugnadas.
<i>Predecir</i>	Identificar resultados probables de estrategias o acciones dadas en cívica y ciudadanía.

## 2.5 Dominios afectivo-conductuales de cívica y ciudadanía

Los individuos pueden haber desarrollado creencias, percepciones, disposiciones, intenciones de conducta y conductas las cuales el ICCS conceptualiza como relacionadas con dos dominios afectivo-conductuales: *actitudes* y *compromiso*. El cuestionario del ICCS para el alumno incluye ítems que miden los dominios afectivo-conductuales que no exigen respuestas correctas o incorrectas, y a menudo son medidos a través de un formato de ítems tipo Likert en los cuestionarios del ICCS 2016, indicando por ejemplo el punto hasta el cual los respondentes están de acuerdo o en desacuerdo con un enunciado dado. Si bien la mayoría de constructos o aspectos son medidos como parte del cuestionario internacional de estudiantes, otros están incluidos como opciones internacionales o en los cuestionarios regionales de estudiantes para Europa y América Latina.

### 2.5.1 Dominio afectivo-conductual 1: Actitudes

El dominio afectivo conductual *Actitudes* se refiere a los juicios o evaluaciones con respecto a ideas, personas, objetos, eventos, situaciones y/o relaciones. Es posible que los individuos alberguen actitudes contradictorias al mismo tiempo. Las actitudes abarcan respuestas que están enfocadas sobre puntos específicos y que pueden cambiar con el transcurrir del tiempo, así como aquellas que reflejan creencias más amplias y más fundamentales (o profundamente enraizadas) que tienden a ser constantes durante mayores periodos de tiempo<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Las creencias más duraderas fueron conceptualizadas como "creencias de valores" en el marco del ICCS 2009, opuestas a las "actitudes" (menos durables y más cambiables). Sin embargo, ahora forman parte del mismo dominio afectivo-conductual en el marco de la evaluación ICCS 2016.

Los diferentes tipos de actitudes evaluados en el ICCS 2016 pueden ser clasificados dependiendo de su ubicación (primaria) en los cuatro dominios de contenido:

- Actitudes de los estudiantes hacia la sociedad y los sistemas cívicos
- Actitudes de los estudiantes hacia los principios cívicos
- Actitudes de los estudiantes hacia la participación cívica
- Actitudes de los estudiantes hacia las identidades cívicas.

#### **Actitudes de los estudiantes hacia la sociedad y los sistemas cívicos**

Los siguientes constructos que reflejan las actitudes de los alumnos hacia la sociedad y los sistemas cívicos serán medidos usando el cuestionario internacional de estudiantes y los cuestionarios regionales europeos y latinoamericanos en el ICCS 2009:

- Percepciones de los alumnos sobre la buena ciudadanía
- Confianza de los alumnos en las instituciones
- Percepciones de los alumnos sobre amenazas al futuro del mundo
- Actitudes de los alumnos hacia la influencia de la religión en la sociedad (opción internacional)
- Percepciones de los alumnos sobre el futuro de Europa (cuestionario regional europeo)

- Actitudes de los alumnos hacia la cooperación europea (cuestionario regional europeo)
- Actitudes de los alumnos hacia la Unión Europea (cuestionario regional europeo)
- Actitudes de los alumnos hacia las prácticas de los gobiernos autoritarios (cuestionario latino americano).

*Percepciones de los alumnos sobre la buena ciudadanía:* Este constructo se refiere a las creencias de los alumnos con respecto a la “buena ciudadanía” y se relaciona principalmente con el dominio de contenido 1 (sociedad y sistemas cívicos), pero también con el dominio de contenido 2 (principios cívicos). Ítems que cuestionan acerca de la importancia de ciertos comportamientos de “buena ciudadanía” se incluyeron en el primer estudio de la IEA sobre educación cívica en 1971 (Torney et al., 1975). En el CIVED, un conjunto de 15 ítems pedía a los alumnos calificar la importancia de ciertas conductas para ser un buen ciudadano (véase Torney-Purta et al., 2001, p. 77f). Se reportaron subescalas relacionadas con la ciudadanía convencional y la relacionada con el movimiento social (véase Schulz, 2004). Kennedy (2006) distinguió elementos de la ciudadanía activa (convencional y relacionada con el movimiento social) de la pasiva (identidad nacional, patriotismo y lealtad). El ICCS 2009 incluyó 12 ítems sobre buena conducta ciudadana, la mayoría de los cuales fueron similares a los utilizados en CIVED y se utilizaron para formar dos escalas sobre la ciudadanía convencional y la relacionada con movimiento social (Schulz et al., 2010b; Schulz, & Friedman, 2011). Para el ICCS 2016, se medirán formas más pasivas de conducta ciudadana mediante ítems adicionales.

**Confianza del alumno en las instituciones:** Este constructo refleja los sentimientos de confianza del alumno en una variedad de instituciones estatales y cívicas en la sociedad, y se relaciona

principalmente con el dominio de contenido 1 (sociedad y sistemas cívicos). El primer estudio sobre educación cívica de IEA incluyó un ítem sobre confianza en el gobierno (Torney et al., 1975). CIVED utilizó un conjunto de 12 ítems que abarcaban instituciones políticas/cívicas, medios de comunicación, Naciones Unidas, escuelas, y personas en general. El ICCS utilizó un rango similar de 11 ítems centrales en un formato modificado junto con tres ítems opcionales sobre instituciones europeas e instituciones estatales/provinciales. Entre países, los resultados mostraron que los estudiantes tendían a expresar niveles más bajos de confianza en los partidos políticos y mayores niveles de confianza en los tribunales de justicia (Schulz et al., 2010b, pp. 103–109). En los países con puntajes relativamente altos en los índices de corrupción y bajos puntajes en los índices de eficiencia gubernamental, los estudiantes con más conocimiento expresaron menos confianza en las instituciones cívicas, mientras que se registraron correlaciones positivas entre el conocimiento cívico y la confianza en los países con bajos índices de corrupción (Lauglo, 2013). En el ICCS 2016 la confianza del estudiante se mide con el mismo conjunto de ítems que en el ICCS 2009, aumentado en un ítem que mide la confianza en las redes sociales.

*Percepciones de los alumnos sobre las amenazas al futuro del mundo:* Se ha informado que los alumnos expresan preocupación acerca de temas globales, incluyendo aquellos relacionados con la pobreza, el hambre, las guerras, la sobrepoblación y el medio ambiente (Holden 2007; Oscarsson, 1996; Rubin, 2002). En el ICCS 2016 se pide a los alumnos calificar la seriedad de un amplio rango de amenazas a aspectos clave de la civilización, tales como el alcance de la pobreza, los estándares de vida, la dignidad humana, el bienestar económico y la salud del medio ambiente, indicando su nivel de preocupación personal. Estos aspectos

también se reflejan en escritos relacionados con la educación global que contempla el ampliar las perspectivas de los alumnos más allá de los contextos nacionales (Burnouf, 2004; Hicks, 2003). En general estas calificaciones ofrecen un indicador del conocimiento del alumno sobre temas globales y las respuestas a ítems individuales ofrecen una perspectiva sobre los perfiles de preocupación.

*Actitudes de los alumnos hacia la influencia de la religión en la sociedad:* La religión a menudo se ve como un catalizador de la participación cívica (véase Pancer, 2015; Putnam, & Campbell, 2010; Verba, Schlozman, & Brady, 1995). Smidt (1999) sugirió que en los Estados Unidos y en Canadá la tradición religiosa y el ir a la iglesia estaban asociados con la participación civil, incluso tras controlar los efectos de otros factores asociados generalmente con la participación cívica. Hallazgos similares han sido reportados para el Reino Unido (Storm, 2015). El ICCS 2009 utilizó un conjunto de seis ítems para evaluar las actitudes de los alumnos hacia la religión. El conjunto de ítems fue parte de una opción internacional sobre denominación religiosa, prácticas y actitudes hacia la influencia de la religión en la sociedad. Los resultados mostraron que en la mayoría de los países, los estudiantes que asistían a servicios religiosos también tenían actitudes más positivas hacia la deseabilidad de la influencia religiosa sobre la sociedad (Schulz et al., 2010b, pp. 107–113). El ICCS 2016 incluye un grupo de preguntas ligeramente modificadas relacionadas con religión como una opción internacional.

*Percepciones de los estudiantes sobre el futuro europeo:* Recientes encuestas de opinión entre ciudadanos europeos han mostrado que las mayorías esperan que la vida de sus hijos será más difícil que las suyas y que la influencia de Europa será debilitada en comparación con la influencia

de China o de los Estados Unidos (Comisión Europea, 2014). El cuestionario regional europeo del ICCS 2016 contiene una nueva pregunta con posibles escenarios para el futuro de Europa, pidiendo a los estudiantes que evalúen la magnitud de probabilidad de producirse.

*Actitudes de los alumnos hacia la cooperación europea:* Sondeos de opinión recientes han indicado que, a pesar de un aumento generalizado del sentimiento antieuropeo en algunos países miembros, las mayorías entre los europeos apoyan la toma de decisiones sobre asuntos importantes a nivel europeo (Comisión Europea, 2014). Además de esto, los resultados del estudio Eurobarómetro Estándar mostraron que los ciudadanos europeos consideran la inmigración como uno de los principales desafíos que enfrenta la UE y que se debe abordar mediante la cooperación de los estados miembros (Comisión Europea, 2015). El cuestionario regional europeo en el ICCS 2009 incluyó una pregunta que medía la percepción de los alumnos acerca de la armonización en el contexto europeo y los resultados mostraron altos niveles de acuerdo con las políticas europeas (Kerr et al., 2010). El cuestionario regional europeo incluye una pregunta nueva diseñada para medir el aval de los alumnos a la cooperación entre los países europeos con respecto a un rango de diferentes asuntos.

*Actitudes de los alumnos hacia la Unión Europea:* Se ha reportado que las personas más jóvenes tienen una identificación más fuerte con la ciudadanía europea que los grupos etáricos mayores (Comisión Europea, 2013). El estudio regional europeo del ICCS 2009 mostró que el apoyo para el establecimiento de instituciones europeas centralizadas no era particularmente fuerte y que el apoyo para la ampliación adicional variaba considerablemente entre los países participantes (véase Kerr et al., 2010). El cuestionario regional

europeo para el ICCS 2016 incluye una pregunta que contiene enunciados sobre la UE, diseñada para medir las actitudes de los alumnos hacia esta institución.

*Actitudes de los estudiantes hacia las prácticas de los gobiernos autoritarios en América Latina:* Las encuestas en la región latinoamericana han mostrado un apoyo considerable a las prácticas de los gobiernos autoritarios entre los adultos y los adolescentes, y que las mayorías entre los ciudadanos adultos apoyaron los gobiernos no democráticos, si estos resolvían los problemas económicos (Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, 2004). Se ha demostrado que el apoyo al gobierno no democrático está relacionado con el contexto educativo, en el que los ciudadanos más educados tienen un apoyo menor a las prácticas de los gobiernos autoritarios (Cox, 2010). El cuestionario regional latinoamericano del ICCS 2009 incluía ítems que medían el aval de las prácticas de los gobiernos autoritarios y la justificación de las dictaduras (véase Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). Los resultados mostraron que proporciones considerables de estudiantes de grados iniciales de secundaria en todos los países participantes veían que las dictaduras se justificaban en caso de que trajesen beneficios económicos o más seguridad. El cuestionario regional de América Latina incluye el mismo conjunto de ítems para medir las actitudes de los alumnos hacia las prácticas de los gobiernos autoritarios y la justificación de las dictaduras.

### **Actitudes de los alumnos hacia los principios cívicos**

Los siguientes constructos que reflejan las actitudes de los alumnos hacia los principios cívicos, se miden como parte del cuestionario internacional para estudiantes, los cuestionarios regionales europeo y latinoamericano en el ICCS 2016:

- Actitudes de los alumnos hacia los valores democráticos
- Actitudes de los alumnos hacia los derechos de género
- Actitudes de los alumnos hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/ raciales
- Actitudes de los alumnos hacia la igualdad de derechos para los inmigrantes (cuestionarios regionales europeos)
- Percepción de los alumnos sobre la discriminación en las sociedades europeas (cuestionario regional europeo)
- Opiniones de los alumnos sobre las limitaciones de edad para los jóvenes (cuestionario regional europeo)
- Percepción de los alumnos sobre la discriminación de las minorías en América Latina (cuestionario regional latinoamericano)
- Actitudes de los alumnos hacia la desobediencia de la ley (cuestionario regional latinoamericano)
- Sentido de empatía de los alumnos (cuestionario regional latinoamericano)
- Actitudes de los alumnos hacia la homosexualidad (cuestionario regional latinoamericano).

*Percepciones de los alumnos sobre la democracia:* Este constructo se refiere a las creencias del alumno sobre la democracia y se relaciona principalmente con el dominio de contenido 2 (principios cívicos). En el estudio CIVED de IEA, se pidió a los alumnos que calificaran un número de características de la sociedad, ya fueran como “buenas o malas para la democracia” (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS 2009 usó un conjunto de nueve ítems que medían el grado de acuerdo del alumno en cuando a cómo debería ser la sociedad usando un conjunto de elementos que fue adaptado de un subconjunto de los incluidos en CIVED. Además, tres ítems midieron las creencias de los estudiantes



en cuanto a qué debería hacerse en respuesta a los grupos que representan una amenaza para la seguridad nacional. La mayoría de estos ítems fueron avalados por la gran mayoría de alumnos entre todos los países participantes (Schulz et al., 2010b). En el ICCS 2016, las actitudes de los alumnos hacia los valores democráticos se evalúan utilizando un formato diferente que exige a los estudiantes calificar un número de posibles características en una sociedad como “buenas”, “malas” o “ni buenas ni malas” para la democracia.

*Actitudes de los alumnos hacia los derechos de género:* Este constructo refleja las creencias de los alumnos sobre los derechos de diferentes grupos de género en la sociedad. El primer estudio sobre educación cívica de IEA en 1971 incluyó cuatro ítems que medían el apoyo a los derechos políticos de las mujeres (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS incluyó siete ítems sobre derechos de género, algunos de ellos idénticos o similares a aquellos usados en CIVED. Los resultados mostraron que grandes mayorías estaban de acuerdo con los enunciados positivos y en desacuerdo con los enunciados negativos sobre igualdad de género. Las estudiantes expresaron más apoyo para la igualdad de género que los hombres (Schulz et al., 2010b, pp. 95-98). El cuestionario de alumnos del ICCS 2016 incluye el mismo conjunto de siete ítems para medir las actitudes de los alumnos hacia la igualdad de género.

*Actitudes de los alumnos hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/raciales:* Este constructo refleja las creencias de los alumnos sobre igualdad de derechos para todos los grupos étnicos o raciales en un país. CIVED midió este constructo con cuatro ítems, mientras que el ICCS 2009 usó cinco enunciados para derivar una

escala que reflejara las actitudes hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/raciales (Schulz et al., 2010b; Torney-Purta et al., 2001). El ICCS 2016 utiliza el mismo conjunto de ítems para medir este constructo.

*Actitudes de los alumnos hacia los derechos de los inmigrantes en las sociedades europeas:* Este constructo refleja las creencias de los alumnos sobre los derechos para los inmigrantes. CIVED midió este constructo con ocho ítems, cinco de los cuales se incluyeron en una escala que reflejaba las actitudes de los alumnos hacia los inmigrantes (Schulz, 2004; Torney-Purta et al., 2001). El ICCS 2009 incluyó una versión ligeramente modificada de los mismos cinco ítems usados para el escalamiento, junto con un ítem adicional. En el ICCS 2009, los alumnos tendieron a estar abrumadoramente a favor de la igualdad de derechos para los inmigrantes, siendo las chicas quienes mostraron más apoyo que los jóvenes (Schulz et al., 2010b, pp. 99–102). Los resultados del Estudio Social Europeo entre adultos sugieren que las actitudes públicas hacia la inmigración están íntimamente vinculadas con el antecedente educativo de las personas (Masso, 2009; Paas, & Halapuu, 2012).

Algunos estudios muestran un incremento en las actitudes anti-inmigrantes entre la juventud europea (Rustenbach, 2010) y si bien no se han recogido aún datos sistemáticos sobre este tema, un crecimiento adicional en la recepción de refugiados provenientes de Oriente Medio puede haber causado mayores cambios.<sup>9</sup> El cuestionario regional europeo en el ICCS 2016 usa el mismo conjunto de ítems para medir las actitudes de los alumnos hacia los derechos de los inmigrantes en su país de residencia.

<sup>9</sup> Se debe anotar que las percepciones de los refugiados y la inmigración pueden diferir. Por ejemplo, las personas con actitudes positivas hacia la inmigración en general, pueden tener opiniones menos favorables acerca de aceptar refugiados y viceversa. El crecimiento reciente en las cifras de refugiados en muchos países europeos no está reflejado en el desarrollo del estudio ICCS 2016 y los instrumentos no abordan esta distinción.



*Opiniones de los alumnos sobre las edades mínimas legales para los jóvenes:* Las edades mínimas legales, en las que se adquieren derechos para realizar diferentes actividades, varían considerablemente entre países, incluso dentro del contexto de Europa. Mientras que la edad mínima para votar (especialmente para las elecciones locales) ha sido disminuida en algunos países europeos, en la mayoría los jóvenes solo pueden votar al cumplir los 18 años. También hay muchas diferencias entre países europeos con respecto a la edad mínima requerida para comprar alcohol; encuestas de adultos han mostrado que mayorías en los países europeos apoyan los 18 años como la edad legal mínima para comprar bebidas alcohólicas (Comisión Europea, 2010). El cuestionario regional europeo pide a los estudiantes elegir entre diferentes edades mínimas legales que ellos prefieran para una cantidad de conductas diferentes, incluyendo el comprar alcohol, votar y obtener la licencia de conducción.

*Actitudes de los alumnos hacia la libre movilidad para los ciudadanos europeos dentro de Europa:* La libre movilidad para los ciudadanos europeos entre países miembros de la UE fue una parte esencial de la Estrategia de Lisboa (Bongardt, & Torres, 2012). Una encuesta reciente de adultos dentro de Europa demostró que solo la mitad de todos los respondientes se preocupaban por la inmigración desde el interior de la Unión Europea (Fondo Alemán Marshall, 2014). Los países miembros de la UE tienden a tener la mayor participación de flujos de libre movilidad en el total de los movimientos de migración permanente (OCDE, 2012). En los países miembros del Área Económica Europea (AEA), Islandia, Liechtenstein y Noruega también se encuentra un alto grado de libre movilidad de los trabajadores (Alsos, & Eldring, 2008; Dølvik, & Eldring, 2008). Los principales desafíos al principio de la libre movilidad de las personas, involucran una monitorización y vigilancia desproporcionada

del movimiento de todos los individuos, junto con otras barreras ocultas, al igual que visibles, para hacer que la movilidad y la residencia sean más incluyentes (Carrera, 2005). El cuestionario regional europeo en el ICCS 2009 incluyó un conjunto de ítems que miden las percepciones de los alumnos con respecto a la libertad de movimiento entre los países de la UE para los ciudadanos europeos, los cuales se utilizaron para derivar dos constructos, uno que refleje el apoyo a la libre movilidad y el otro las preferencias para las restricciones. Los resultados del ICCS 2009 demostraron reconocimiento de los beneficios de la libre movilidad por parte de los alumnos, pero también grandes proporciones a favor de restringir el movimiento de trabajadores a través de las fronteras (véase Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010, pp. 94-98). Este principio puede cobrar mayor prominencia en las discusiones públicas ante el advenimiento de grandes cantidades de personas refugiadas y desplazadas que se mueven hacia y a través de Europa. El cuestionario regional europeo del ICCS 2016 incluye un conjunto modificado de seis ítems que miden las actitudes de los alumnos hacia la libre movilidad.

*Percepciones de discriminación en las sociedades europeas:* Las encuestas Eurobarómetro entre adultos han mostrado que las personas perciben niveles bastante altos de discriminación entre los países europeos, en particular con el origen étnico de los individuos (Comisión Europea 2012a). Se ha sugerido que las personas provenientes de países europeos con más leyes efectivas contra la discriminación, saben más sobre los derechos con respecto a la discriminación (Ziller, 2014). El cuestionario regional europeo del ICCS 2016 incluye una nueva pregunta que presenta a los alumnos diversos enunciados sobre la discriminación, para lo cual deben evaluar su acuerdo o desacuerdo.



*Percepciones de los alumnos sobre discriminación en sociedades latinoamericanas:* Encuestas de opinión entre adultos en los países latinoamericanos han mostrado que se percibe a las personas pobres como quienes más sufren de discriminación, seguidas por los indígenas y los afro-descendientes (Chong, & Ñopo, 2007; Ñopo, Chong, & Moro, 2010), y que las percepciones de la discriminación estaban influidas por el contexto del individuo (color de piel y etnia), al igual que por factores contextuales (Canache, Hayes, Mondak, & Seligson, 2014). El cuestionario regional del ICCS 2016 para América Latina incluye un conjunto de ítems que miden el grado en el que los alumnos perciben a los grupos sociales como discriminados en sus países.

*Actitudes de los alumnos hacia la desobediencia a la ley en América Latina:* Encuestas transnacionales de adultos en los países latinoamericanos han mostrado un alto nivel de ambigüedad con respecto a la moralidad cívica (es decir, la conducta moral y la aceptación de la desobediencia a la ley), donde algunos países de la región registran altas proporciones de aceptación de las violaciones de la ley (Letki, 2006), las cuales son particularmente altas entre los jóvenes (Torgler, & Valev, 2004). El cuestionario regional latinoamericano del ICCS 2009 incluyó un conjunto de ítems que medía la aceptación de la violación de la ley bajo diferentes circunstancias, y los resultados demostraron que mayores proporciones de jóvenes en los países participantes avalaban la desobediencia a la ley, en particular en los casos en que se percibía como la única forma de lograr cosas, ayudar a la familia, o cuando se hacía sin malas intenciones. El cuestionario regional para países latinoamericanos participantes en el ICCS 2016 incluye el mismo conjunto de ítems que en el estudio previo, lo que permitirá hacer comparaciones en el tiempo.

*Sentido de empatía de los alumnos en América Latina:* Un sentimiento de empatía se relaciona con la disposición de un individuo a entrar al mundo de otro sin ser influido por sus propias opiniones y valores (Rogers, 1975). Se hacen distinciones entre los componentes afectivos y emocionales (Eisenberg, 1995; Strayer, 1987), y los procesos cognitivos que permiten a las personas imaginar asumir los roles de otras personas (Piaget, 1965). Un sentimiento de empatía emocional se ve como una ayuda motivante para otros e indica compasión y preocupación por otros seres humanos (Hoffman, 1981). El cuestionario regional latinoamericano del ICCS 2009 incluía una pregunta que pedía a los alumnos calificar su nivel de preocupación cuando observaban sufrir a sus condiscípulos en diferentes situaciones. Los resultados mostraron que las mujeres tendían a expresar mayores niveles de empatía que los hombres (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). El cuestionario regional latinoamericano para el ICCS 2016 incluye los mismos ítems que el estudio anterior con un ítem adicional diseñado para medir el sentido de empatía de los alumnos.

*Actitudes de los alumnos hacia la homosexualidad en América Latina:* Datos de encuestas provenientes de la región de América Latina sugieren diferencias considerables entre países y una opinión pública dividida con respecto a las actitudes hacia la homosexualidad en la región. Por ejemplo, los resultados del Barómetro Latino muestran, en conjunto, que las personas de la región no sentían que la homosexualidad fuera justificada y no apoyaban el matrimonio del mismo sexo, si bien se observaron diferencias considerables en los países (Barómetro Latino, 2009). Las actitudes hacia la homosexualidad en la región a menudo están influidas por la edad, el género, la educación y las creencias religiosas (Kelley, 2001; Pew Research

Center, 2014). En el ICCS 2009, el cuestionario regional latinoamericano pidió a los alumnos que calificaran su acuerdo con un conjunto de enunciados positivos y negativos sobre la homosexualidad, lo que no conformó una escala confiable. Según la investigación previa del estudio entre adultos, los resultados mostraron variación considerable en las actitudes entre los países participantes, en donde mayorías de estudiantes en Chile y México apoyan la legalización del matrimonio gay (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). El instrumento regional para América Latina en el ICCS 2016 incluye un conjunto modificado de ítems que miden las actitudes de los alumnos hacia la homosexualidad.

### **Actitudes de los alumnos hacia la participación cívica**

Los cuestionarios internacionales y regionales para Europa y América Latina en el ICCS 2016 incluyen medidas con respecto a las siguientes actitudes relacionadas con la participación cívica:

- Evaluación de los alumnos sobre el valor de la participación estudiantil en la escuela
- Actitudes de los alumnos hacia el consumismo político (cuestionario regional europeo)
- Actitudes de los alumnos hacia las prácticas corruptas (cuestionario regional latinoamericano)
- Actitudes de los alumnos hacia la violencia (cuestionario regional latinoamericano).

*Evaluación de los alumnos sobre el valor de la participación estudiantil en la escuela:* Este constructo refleja las creencias de los alumnos con respecto a la utilidad de participar en actividades cívicas en el centro educativo, y está íntimamente ligado con el concepto más general de la eficacia política. Los adolescentes generalmente no pueden

elegir o ser elegidos en la “política adulta”, sin embargo, experimentan como estudiantes para determinar qué grado de poder tienen para influir sobre la forma en que se administran las escuelas (Bandura, 1997, p. 491). CIVED incluyó siete ítems que preguntaban acerca de las percepciones de los alumnos sobre su influencia en la escuela. Cuatro de esas preguntas se enfocaban sobre la confianza general en la participación escolar (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS 2009 usó un conjunto de cuatro ítems (parcialmente modificados) de CIVED y un ítem adicional que reflejaba las actitudes de los alumnos hacia el valor de la participación estudiantil en actividades cívicas de la escuela. La mayoría de los alumnos de los países participantes, valoraron la participación estudiantil en la escuela, y las mujeres tendían a apoyarlas más que los estudiantes masculinos (Schulz et al., 2010b).

El ICCS 2016 usa un conjunto de cinco ítems (incluyendo cuatro del estudio anterior) para medir las actitudes de los alumnos hacia la participación en actividades de la escuela.

*Actitudes de los alumnos hacia el consumismo político en Europa:* En los últimos 20 años el consumismo político o ético ha surgido como una parte importante de la participación ciudadana; esto se refiere a la compra o boicot de productos o servicios por motivos políticos o éticos (Micheletti, & Stolle, 2004; Stolle, Hoghe, & Micheletti, 2005). El consumismo político se define como la elección de productores o productos con la intención de lograr cambios en las prácticas institucionales o del mercado (Micheletti, & Stolle, 2015). El cuestionario regional europeo del ICCS 2016 incluye una pregunta en la que pide a los alumnos calificar su acuerdo o desacuerdo con varios enunciados acerca del consumismo político o ético.



*Actitudes de los alumnos hacia las prácticas corruptas en América Latina:* La corrupción es considerada ampliamente como uno de los problemas más prominentes en América Latina, y con pocas excepciones, esta región tiende a tener bajos índices de transparencia en las encuestas trans-nacionales (Transparencia Internacional, 2014). También se ha encontrado que las percepciones de los ciudadanos sobre el nivel de corrupción están relacionadas con niveles más bajos de confianza en las instituciones (Morris, & Klesner, 2010). Además, grandes proporciones de ciudadanos latinoamericanos informaron tener experiencias directas con prácticas corruptas en encuestas regionales (Morris, & Blake, 2010) y el estudio Mundial sobre Valores encontró que en esta región la aceptación de la corrupción era relativamente más alta que en otros países (Torgler & Valev, 2004).

En su cuestionario regional latino americano, el ICCS 2009 reunió datos sobre las actitudes de los jóvenes hacia las prácticas corruptas, y los resultados mostraron una aceptación de las prácticas corruptas por parte de muchos, aunque no una mayoría de los alumnos (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). El cuestionario regional latino americano del ICCS 2016 incluye la misma pregunta que en el estudio anterior y permitirá el seguimiento de los cambios en las actitudes desde 2009.

*Actitudes de los alumnos hacia la violencia en América Latina:* La violencia y el delito se encuentran entre los problemas más apremiantes que enfrentan las sociedades latino americanas, y tienen consecuencias de largo alcance para la integración de los jóvenes en la sociedad (Rimers, 2007). La exposición a la violencia se ha identificado como causante de mayores niveles de conducta agresiva y violenta entre los jóvenes (Chaux, 2009; Chaux, & Velázquez,

2009). Los jóvenes con actitudes de apoyo a la violencia son más proclives a participar ellos mismos en comportamiento violento (Copeland-Linder, Johnson, Haynie, Chung & Cheng, 2012). El cuestionario latino americano del ICCS 2009 pidió a los jóvenes calificar su uso de la violencia. Mientras que la mayoría de los alumnos rechazó los enunciados positivos sobre el uso de la violencia, los hombres tendían a apoyar más la violencia que las mujeres (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). En el cuestionario regional latino americano para el ICCS 2016 se presenta a los alumnos la pregunta aumentada por dos nuevos ítems, diseñados para medir las actitudes de los alumnos hacia el uso de la violencia.

### **Actitudes de los alumnos hacia las identidades cívicas**

Los siguientes constructos que reflejan las actitudes de los alumnos hacia las identidades cívicas fueron medidos como parte del cuestionario internacional para el estudiante o de los cuestionarios regionales europeos y latino americanos en el ICCS 2009:

- Actitudes de los alumnos hacia su país de residencia
- Sentido de los alumnos sobre la identidad europea (cuestionario regional europeo)
- Percepciones de los alumnos sobre su propio futuro individual (cuestionario regional europeo)
- Aceptación de los alumnos ante la diversidad (cuestionario regional latino americano).

*Actitudes de los alumnos hacia su país de residencia:* Este constructo refleja las actitudes de los alumnos hacia los conceptos abstractos de nación. Se pueden distinguir diversas formas de apego nacional (simbólico, constructivo, patriotismo no crítico o nacionalismo), las cuales difieren de los sentimientos de identidad nacional (Hudy & Khatib, 2007). Kennedy (2010) argumentaba

que los alumnos en Hong Kong opinaban que la ciudadanía involucraba obligaciones legales ante las autoridades, obligaciones personales de apoyar a los demás y obligaciones patrióticas de apoyar al estado nación. El estudio CIVED incluía 12 ítems que reflejan las actitudes hacia el país del estudiante. Cuatro de esos ítems se utilizaron para medir un constructo denominado actitudes positivas hacia la propia nación (Torney-Purta et al., 2001), mientras que otro conjunto de cuatro ítems reflejaba el nacionalismo protector (Barber, Fennelly, & Torney-Purta, 2013). El ICCS 2009 utilizó un conjunto de ocho ítems (cuatro de ellos provenientes de CIVED) para medir las actitudes de los alumnos hacia el país en donde viven. Los resultados mostraron que grandes mayorías entre los países participantes avalaban los enunciados positivos acerca de sus países de residencia; sin embargo se registraron diferencias notables entre los jóvenes con y sin antecedentes de inmigración (Schulz et al., 2010b, pp. 101–104). El ICCS 2016 evalúa las actitudes hacia el país (de residencia) mediante un conjunto ligeramente reducido de ítems que miden las actitudes de los estudiantes hacia su país de residencia.

*Sentido de identidad europea de los alumnos:* Al interior de la Unión Europea, la identidad y el sentido de pertenencia de sus ciudadanos han sido temas importantes de debate en la última década (Alnæs, 2013; Checkel, & Katzenstein, 2009; Comisión Europea, 2012b; Delanty 1995, 2006; Delanty, & Rumford, 2005; Duchesne, 2008; Herrmann, Risse, & Brewer, 2004; Karolewski, & Kaina, 2006, 2013; Pichler, 2008; Spanring, Wallace, & Datler, 2008). El establecimiento de las instituciones europeas y la integración de los países miembros de la UE, y en particular la firma del Tratado sobre la Unión Europea (mejor conocido como el Tratado de Maastricht) han tenido consecuencias para el concepto de identidad y ciudadanía europea (Osler, &

Starkey, 2008). Mientras que algunos académicos afirman que las identidades supranacionales han reemplazado a las nacionales (véase por ejemplo, Osler, & Starkey, 2001, 2008; Soysal, 1994), otros sostienen que las nociones de ciudadanía nacional aún permanecen dominantes (Delanty, 2007; Fligstein, 2009). El cuestionario regional europeo del ICCS 2009 incluía una pregunta acerca del punto hasta el cual los estudiantes de grados iniciales de secundaria han desarrollado un sentido de identidad europea. Los resultados mostraron que, si bien la mayoría de alumnos se veían a sí mismos como europeos, relativamente pocos veían a su identidad europea como más importante que su identidad nacional (Kerr et al., 2010). El cuestionario regional europeo para el ICCS 2016 incluye la misma pregunta que en el estudio anterior, a fin de medir los cambios en el sentido de identidad europea a través del tiempo.

*Percepciones de los alumnos sobre su propio futuro individual en las sociedades europeas:* En una sección previa del marco, llamamos la atención sobre la necesidad de examinar las percepciones que tienen los estudiantes sobre el futuro. Existe un volumen de literatura relacionada con la medición de creencias y percepciones del futuro o las perspectivas sobre el futuro (Husman, & Shell, 2008). Esta medición va más allá de las simples medidas del optimismo disposicional y pesimismo (Lemola, Raikkonen, Mathews, Schier, Heinonen, Pesonen, & Lahti, 2010). Examinar las percepciones del futuro implica un elemento de valoración, al igual que una respuesta a esa valoración. Ya hemos anotado la evidencia de que los adultos en los países europeos piensan que la vida para la próxima generación será más difícil de lo que lo fue para ellos mismos (Comisión Europea, 2014). El cuestionario regional europeo del ICCS 2016 pregunta a los alumnos sobre la probabilidad de encontrar empleo y mejores condiciones financieras en el futuro.



*Aceptación de los alumnos ante la diversidad en América Latina:* La aceptación de grupos minoritarios y el rechazo a la discriminación pueden ser vistos como esenciales para garantizar el bienestar de todos los miembros de la sociedad, al igual que un objetivo académico (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella, & Hagedorn, 1999; Cote, & Erikson, 2009; Morley, 2003). Un ejemplo de la integración de esta meta en la educación cívica y ciudadana es el programa colombiano de Competencias Ciudadanas, el cual abarca el aprender sobre pluralismo, identidad y respeto por la diversidad, al igual que temas relacionados con la exclusión y la discriminación (Chaux, Lleras, & Velázquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004). El cuestionario latinoamericano del ICCS 2009 incluyó un conjunto de ítems que medía la aceptación de grupos sociales minoritarios como vecinos. Mientras que la mayoría de los alumnos entre los seis países participantes eran tolerantes con personas de diferente nacionalidad, provenientes de otras regiones del país o con un color de piel diferente, menos estudiantes aprobaban a personas con orientación sexual diferente en sus barrios (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). La aceptación de grupos sociales minoritarios tendía a ser asociada de manera positiva con el conocimiento cívico, y tenía correlaciones negativas con las actitudes autoritarias (Caro, & Schulz, 2012). El cuestionario regional latinoamericano para el ICCS 2016 incluye un conjunto modificado de ítems que miden la aceptación por los alumnos de minorías

### 2.5.2 Dominio afectivo-conductual 2: Compromiso

El dominio afectivo-conductual *Compromiso* se refiere al compromiso cívico de los estudiantes, sus expectativas de acción futura y sus disposiciones a comprometerse de manera activa en la sociedad (interés, sentido de eficacia).

Este dominio afectivo-conductual evaluado en el cuestionario de percepciones del alumno, requiere de ítems que pregunten a los alumnos sobre sus intenciones hacia la acción cívica en el futuro cercano o cuando sean adultos, al igual que ítems que midan el grado al cual los alumnos estén interesados y se sientan competentes para participar. Considerando el grupo etario que será encuestado en el ICCS 2016 y las limitaciones que enfrentan los adolescentes al participar como ciudadanos activos, las disposiciones de los alumnos hacia la participación son de particular importancia cuando se recogen datos acerca de la ciudadanía activa. Además del involucramiento activo en esas formas cívicas abiertas para este grupo de edad (tales como actividades en la escuela, organizaciones juveniles o grupos comunitarios), los jóvenes pueden involucrarse ahora en redes virtuales a través de las nuevas redes sociales. Estas formas relativamente nuevas de participación se consideran de manera más explícita en el ICCS 2016.

Si bien los indicadores de compromiso se relacionan principalmente con el dominio de contenido *participación cívica*, también tienen que ver con otros dominios de contenido (principalmente a nivel de ítems individuales). Por ejemplo, la expectativa de un alumno de pertenecer a un partido político se relaciona con el dominio de contenido *sociedad y sistemas cívicos*, la participación esperada del alumno en el consumismo ético se vincula al dominio de contenido *principios cívicos* y la participación del alumno en un grupo para ayudar a la comunidad local, a la *identidad cívica*. Un aspecto importante de medir las disposiciones hacia el compromiso cívico en el área de cívica y ciudadanía, que ha sido tradicionalmente un enfoque central en la investigación en ciencia política, es la participación política. Esta se puede definir como “la actividad que tiene la intención o el efecto de influir sobre la acción gubernamental —ya sea directamente al afectar la implementación de la política pública

o indirectamente influyendo en la selección de las personas que hacen esas políticas” (Verba et al., 1995, p. 38). Putnam (1993, p. 665) concebía la participación cívica en forma más amplia como “las conexiones de las personas con la vida de sus comunidades, no simplemente la política”.

Verba et al. (1995) identificaron los siguientes tres factores como predictores de la participación política: (i) Recursos que permitan participar a los individuos (tiempo, conocimiento); (ii) compromiso psicológico (interés, eficacia) y (iii) “redes de reclutamiento” que ayudan a atraer a las personas a la política (estas redes incluyen movimientos sociales, grupos eclesiásticos y partidos políticos). La desigualdad en las oportunidades de los ciudadanos para la participación política ha surgido como un problema para la democracia, en particular en los Estados Unidos (véase por ejemplo Schlozman, Verba, & Brady, 2012). Existe un consenso general con respecto a la importancia de la educación formal en la influencia del alcance del compromiso adulto en la sociedad (véase Nie, Junn, & Stehlik-Barry, 1996; Pancer, 2015).

Durante la década de los 70 y los 80, la conducta de protesta como forma de participación llegó a ser más prominente en las democracias occidentales (Barnes, & Kaase, 1979). Los académicos han distinguido las actividades “convencionales” (votar, ser candidato) del “(movimiento social) no convencional” (campañas de base, actividades de protesta). También distinguieron entre estas últimas, formas de conducta legales de las ilegales (Kaase, 1990). En vista de la expansión rápida de los nuevos tipos de actividades políticas, Van Deth (2014) propuso una clasificación de la participación política, la cual, además de los tipos convencionales y no convencionales de

participación incluía formas de participación orientadas a problemas o a la comunidad, y modos individualizados y creativos de participación.

Según Ekman y Amnå (2012), es necesario distinguir la participación cívica (participación política latente) de la participación política manifiesta, al igual que las formas individuales de las formas colectivas de participación. Ekman y Amnå diferenciaron formas de compromiso latente (tales como el interés y la atención) de formas más activas de participación (definidas ya sea como actividades individuales o colectivas). Con respecto a la pasividad política, que ha sido observada como un fenómeno creciente, especialmente entre los jóvenes, es importante distinguir a los ciudadanos no comprometidos de los desilusionados (Amnå, & Ekman, 2014). Mientras que los ciudadanos no comprometidos y pasivos aún se mantienen informados y están dispuestos a considerar la participación cívica de ser necesario, los ciudadanos desilusionados pasivos han perdido la fe en la posibilidad de influir y pueden haberse marginado. Por lo tanto, además de la participación activa, las disposiciones básicas hacia la participación (interés o autoeficacia) y las intenciones de conducta (preparación subyacente para tomar acción), son de crucial importancia cuando se estudia la participación de los jóvenes. En reconocimiento de lo anterior, y también en vista del hecho de que los jóvenes con edades entre 13 y 15 años están limitados con respecto al grado en el que pueden participar en la sociedad, los indicadores de participación se conceptualizan según la siguiente tipología:

- Disposiciones
- Intenciones de conducta
- Participación cívica.

## Disposiciones

Con relación a las disposiciones de los alumnos hacia la participación cívica, el ICCS 2016 distinguirá las siguientes disposiciones hacia la participación:

- Interés del alumno en los asuntos políticos y sociales
- Sentido de autoeficacia de la ciudadanía del estudiante.

### *Interés de los alumnos en temas políticos y sociales:*

El primer estudio sobre Educación Cívica de IEA en 1971 incluyó medidas del interés en la televisión de asuntos públicos, lo cual resultó ser un predictor positivo del conocimiento cívico y la participación (Torney et al., 1975). En el estudio CIVED se utilizó un ítem sobre interés político (Torney-Purta et al., 2001). Los resultados de CIVED, en forma similar a los hallazgos previos, también mostraron al interés en la política como un predictor positivo del conocimiento cívico y la probabilidad de votar (Amadeo et al., 2002). El ICCS 2009 utilizó una lista de ítems que abarcaban el interés del alumno en un rango más amplio de seis temas sociales y políticos, incluyendo un ítem opcional referente al interés en la política europea. Los resultados mostraron que los alumnos tendían a mostrar un interés considerable en asuntos sociales al igual que en los políticos en sus propios países, pero hubo menos interesados en la política internacional (Schulz et al., 2010b). El ICCS 2016 evaluará el interés de los alumnos usando un ítem adicional sobre su interés en asuntos sociales y políticos, en conjunto con una pregunta sobre el interés de sus padres en esos temas.

### *Sentido de autoeficacia ciudadana del estudiante:*

Este constructo refleja la autoconfianza de los alumnos en la conducta ciudadana activa. Se considera que “los juicios de los individuos en cuanto a sus capacidades para organizar y ejecutar

cursos de acción requeridos para lograr tipos designados de desempeños” (Bandura, 1986, p. 391) tienen fuerte influencia sobre las elecciones, los esfuerzos, la perseverancia y las emociones del individuo relacionados con las tareas. El concepto de autoeficacia constituye un elemento importante en teoría social cognitiva de Bandura sobre el proceso de aprendizaje, en el cual, los alumnos dirigen su propio aprendizaje (Bandura, 1993). La distinción entre auto concepto, con relación a la participación política (eficacia interna política) y autoeficacia ciudadana es que: mientras la eficacia interna política pregunta acerca de enunciados globales relacionados con la capacidad general de los alumnos para actuar políticamente, la autoeficacia ciudadana indaga sobre la autoconfianza de los alumnos para realizar tareas específicas en el área de la participación ciudadana. El ICCS 2009 incluía siete ítems que reflejaban diferentes actividades que eran relevantes para los alumnos de este grupo de edad, las que también fueron incluidas en el cuestionario para el alumno del ICCS 2016.

## Intenciones de conducta

El ICCS 2016 distinguirá entre los siguientes tres tipos de intenciones de conducta:

- Expectativas para participar en formas legales e ilegales de acción cívica en apoyo o protesta ante asuntos importantes.
- Expectativas de participación política como adultos.
- Expectativas de participar en futuras actividades escolares.

*Expectativas de los alumnos para participar en formas de acción cívica:* En el ICCS 2009, un conjunto de nueve ítems reflejaba las expectativas de los alumnos en cuanto a la futura participación en actividades de protesta (por ejemplo, recolectando peticiones, participando en marchas

de protesta, bloqueando el tránsito). Los ítems relacionados con dos dimensiones diferentes de comportamiento en protesta: legal e ilegal. En el ICCS 2016 los ítems miden formas de acción cívica, incluyendo aquellas de protesta en contra y a favor de asuntos particulares, utilizando un conjunto particular de ítems. Los ítems incluyen acciones a favor de la sostenibilidad ambiental, al igual que el uso de nuevas redes sociales.

*Expectativas de los alumnos sobre la participación política como adultos:* Se ha demostrado que los jóvenes que pretenden participar en actividades políticas tendrán más probabilidad de participar en un punto posterior en el tiempo (Eckstein, Noack, & Gniewosz, 2013). En el ICCS 2009 estos tipos de intenciones de conducta se midieron con un conjunto de nueve ítems (dos de los cuales fueron opcionales para países), que se utilizó para medir dos constructos diferentes (participación electoral esperada y participación esperada en actividades políticas). Aunque la mayoría de estudiantes de todos los países participantes esperan participar en las elecciones, relativamente pocos estudiantes manifestaron intenciones de involucrarse en formas más activas de participación política (Schulz et al., 2010b, pp. 143–146). El cuestionario del ICCS 2016 para los estudiantes incluye el mismo conjunto de ítems del ICCS 2009, aumentado en varios ítems que miden formas más informales de participación ciudadana en la sociedad (incluyendo un ítem nuevo con relación a los esfuerzos personales para ayudar al medio ambiente).

*Expectativas de los alumnos de participar en futuras actividades escolares:* La teoría de la conducta planeada vincula las actitudes con los comportamientos a través de las intenciones (Ajzen, 2001; Ajzen, & Fishbein, 2000). Esta teoría plantea

que las actitudes influyen sobre las acciones a través de procesos razonados (que se manifiestan como intenciones). Por ejemplo, las intenciones que se forman de manera relativamente temprana en la escuela secundaria son predictores poderosos de la participación subsecuente en la educación (Khoo, & Ainley, 2005). Keating y Janmaat (2015) informaron sobre análisis de datos longitudinales en el Reino Unido, relacionados de manera más específica con la ciudadanía, y sugirieron que la participación en actividades políticas organizadas en el centro educativo tiene una influencia positiva sobre la participación electoral y política futura. Para el ICCS 2016, se desarrolló un conjunto de ítems que miden este constructo a fin de reflejar las creencias de los alumnos acerca de sus expectativas ante realizar futuras actividades cívicas dentro del contexto del centro educativo (por ejemplo, votar en elecciones escolares o participar en un debate público sobre asuntos relacionados con la escuela).

### Participación cívica

Los alumnos en el grupo de edad bajo estudio del ICCS no tienen edad suficiente para tener acceso a muchas formas de participación ciudadana en la sociedad. Sin embargo, existe evidencia de vínculos entre la participación juvenil y el posterior compromiso como ciudadanos adultos (véase, por ejemplo, Verba et al., 1995). Además, se ha sugerido que el haber sido parte de actividades relacionadas con la cívica en el centro educativo es un factor que influye sobre el futuro compromiso ciudadano (Pancer 2015; Putnam, 2000). En vista de lo anterior, se debe reconocer que la participación actual o pasada en grupos juveniles, gobierno escolar, o en campañas pueden jugar un papel como factor contextual en la determinación de resultados de aprendizaje relacionados con la cívica.

El ICCS 2016 incluye mediciones de los siguientes tipos de participación cívica más activos por parte de los alumnos:

- Participación de los alumnos en redes sociales.
- Participación de los alumnos en organizaciones y grupos (fuera de la escuela)
- Participación de los alumnos en actividades de la escuela.

*Participación cívica de los alumnos a través de las redes sociales:* La importancia de las redes sociales ha aumentado de manera exponencial en los últimos años (Banaji, & Buckingham, 2013; Mihailidis, 2011; Rainie, Smith, Schlozman, Brady, & Verba, 2012; Segerberg, & Bennett, 2011) y la investigación sugiere un mejoramiento potencial de la participación cívica entre las personas cuando el contenido es interactivo (por ejemplo mediante salas de chat y tableros de mensajes) en lugar de la comunicación en un solo sentido de los medios masivos tradicionales (Bachen et al., 2008; Kahne et al., 2011). El cuestionario del ICCS 2016 para el estudiante incluye tres ítems nuevos que miden el grado al cual los alumnos se involucran en asuntos políticos y sociales a través de las redes sociales.

*Participación cívica de los alumnos en las organizaciones y en grupos:* La participación ciudadana en las organizaciones y grupos puede ser vista como un indicador clave del compromiso ciudadano (Putnam, 2000; Van Deth, Maraffi, Newton, & Whiteley, 1999). Sin embargo, también puede considerarse como un recurso para el compromiso futuro (Putnam, 1993). El cuestionario del ICCS 2009 para el estudiante les preguntaba acerca de su participación actual o pasada en

organizaciones dentro de sus comunidades, tales como grupos de derechos humanos, asociaciones religiosas o clubes juveniles. Los resultados del ICCS 2009, al igual que los hallazgos del estudio CIVED en 1999 (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001), mostraron que solamente minorías entre los alumnos informaron haber participado en esas organizaciones o grupos (Schulz et al., 2010b, pp. 129–134). El ICCS 2016 evalúa la participación de los alumnos en la comunidad mediante un conjunto ligeramente modificado de 10 ítems (incluyendo tres ítems opcionales).

*Participación cívica de los alumnos en actividades escolares:* Numerosos académicos han resaltado la importancia de las vivencias de los alumnos en el centro educativo para el desarrollo de una sensación de tener poder para influir en asuntos en la comunidad (Bandura, 1997). La investigación ha ofrecido evidencia de que las formas más democráticas de gobernanza escolar pueden contribuir con mayores niveles de participación política (véase por ejemplo Mosher, Kenny, & Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008). El cuestionario para el estudiante del ICCS 2009 preguntaba a los alumnos sobre un amplio rango de participación relacionada con la cívica en el centro educativo (por ejemplo, en concejos/parlamentos estudiantiles, o debates de alumnos). Los resultados mostraron que las mayorías de alumnos informaron haber participado en estas actividades en la escuela, y que había asociaciones positivas con el conocimiento cívico y la participación (Schulz et al., 2010b). El ICCS 2016 evalúa la participación de los alumnos en el centro educativo mediante un conjunto ligeramente modificado de ocho ítems (incluyendo un ítem opcional).

## 2.6 Asignación de ítems a los dominios

Los dominios de contenido se relacionan, tanto con el dominio cognitivo, como con el afectivo-conductual. Cualquier ítem que mida uno de los dos dominios cognitivos puede asignarse a cualquiera de los cuatro dominios de contenido. Lo mismo es cierto para cualquier medición de

los constructos afectivo-conductuales. La tabla 2.1 muestra cómo los ítems pueden ser ubicados en diferentes celdas y asignados a dominios cognitivos o afectivo-conductuales, así como a dominios de contenido.

Tabla 2.1: Relación entre los dominios cognitivos, afectivo-conductuales y de contenido

	<b>Dominio de contenido 1:</b> Sociedad y sistemas cívicos	<b>Dominio de contenido 2:</b> Principios cívicos	<b>Dominio de contenido 3:</b> Participación cívica	<b>Dominio de contenido 4:</b> Identidades cívicas
<b>Dominios cognitivos</b>				
Conocer	I	II	III	IV
Razonar y aplicar	V	VI	VII	VIII
<b>Dominios afectivo-conductuales</b>				
Actitudes	A	B	C	D
Compromiso	E	F	G	H

Los ítems cognitivos de ambos dominios (conocer, razonar y aplicar) y los ítems afectivo-conductuales de los dos dominios (actitudes y compromiso) fueron desarrollados en los contextos de los cuatro dominios de contenidos. Como estos mapas están guiados por la compatibilidad de cada dominio de contenido con los diferentes dominios afectivo-conductuales y cognitivos, no necesariamente se distribuyen en forma pareja entre los contenidos.

Los siguientes ejemplos ilustran el esquema de los ítems con relación a los dominios (véase en el capítulo 4 información sobre la cobertura de los dominios del marco en los principales instrumentos de la prueba ICCS 2016):

- Un ítem cognitivo que mide el conocimiento del alumno acerca del papel del parlamento se ubicaría en la celda I (dominio cognitivo: conocer; dominio de contenido 1: sociedad y sistemas cívicos).
- Un ítem cognitivo que mida la capacidad del alumno para identificar la razón de fondo de una protesta cívica se encontraría en la celda VII (dominio cognitivo: razonar y aplicar; dominio de contenido 3: participación cívica).
- Un ítem afectivo-conductual que pregunte acerca de cómo valoran los alumnos la bandera de su país estaría ubicado en la celda D (actitud relacionada con el dominio de contenido 4: identidades cívicas).

- 
- Un ítem afectivo-conductual que pregunte acerca de la confianza de los alumnos en el parlamento estaría ubicado en la celda A (actitud relacionada con el dominio de contenido 1: sociedad y sistemas cívicos).
  - Un ítem afectivo-conductual que pregunte acerca de las expectativas de los alumnos por votar en las elecciones nacionales se ubicaría en la celda G (ítem de participación relacionado con el dominio de contenido 3: participación cívica).
  - Un ítem afectivo-conductual que pregunte acerca del interés de los alumnos en asuntos políticos y sociales estaría ubicado en la celda E (ítem de participación relacionado con el dominio de contenido 1: sociedad y sistemas cívicos).

### 3. MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL

### 3.1 Contextos para la educación cívica y ciudadana

Un estudio de los resultados de aprendizaje relacionados con la cívica y la participación ciudadana debe tener en cuenta el contexto en el cual la educación cívica y ciudadana tiene lugar. Los jóvenes desarrollan su comprensión de los roles como ciudadanos en las sociedades contemporáneas, a través de actividades y vivencias que ocurren en los hogares, las escuelas, las aulas y en la comunidad general. Por lo tanto, es importante reconocer que los resultados del aprendizaje cognitivo y conductual de los jóvenes son potencialmente influenciados por variables que pueden ubicarse en diferentes niveles de una estructura multinivel (véase Traverss, Garden, & Rosier, 1989; Travers, & Westbury, 1989; Scheerens, 1990; Scheerens, & Bosker, 1997).

El alumno se encuentra individualmente dentro de contextos superpuestos de la escuela y el hogar. Ambos contextos forman parte de la comunidad local que, a su vez, se encuentra incrustada en los contextos sub-nacionales, nacionales, e internacionales más amplios. El marco contextual para el ICCS diferencia los siguientes niveles:

- *Contexto de la comunidad en general:* Este nivel comprende el contexto más amplio dentro del cual operan los entornos del centro educativo y del hogar. Se pueden hallar factores en los niveles locales, regionales y nacionales. En algunos países, el nivel supranacional también podría ser relevante, como por ejemplo en los países miembros de la Unión Europea. Dada la creciente importancia de las nuevas redes sociales, las comunidades virtuales conectadas a través de Internet también forman parte de este contexto.
- *Contexto de las escuelas y las aulas:* Este nivel comprende los factores relacionados con la instrucción que reciben los alumnos, la cultura del centro educativo y el ambiente escolar en general.<sup>10</sup>
- *Contexto de los entornos del hogar y de los compañeros:* Este nivel se compone de factores relacionados con el contexto del hogar y el entorno social inmediato fuera del centro educativo del alumno (por ejemplo, actividades con grupos de compañeros).
- *Contexto del individuo:* Este nivel se refiere a las características individuales del alumno.

Se puede hacer otra importante distinción al agrupar las variables contextuales en antecedentes o procesos:

- Los antecedentes son aquellas variables que dan forma a cómo ocurre en el alumno el aprendizaje y la adquisición de la comprensión relacionada con la cívica. Nótese que esos factores son específicos al nivel y podrían ser influenciados por antecedentes o procesos en un nivel más alto. Por ejemplo, la capacitación de los docentes en relación con la cívica puede ser afectada por factores históricos o políticas implementadas a nivel nacional.
- Los procesos son aquellas variables que tienen que ver con el aprendizaje relacionado con la cívica y la adquisición de comprensión, competencias y disposiciones. Están limitados por los antecedentes y posiblemente estén influenciados por las variables relacionadas con los niveles superiores de la estructura multinivel.

<sup>10</sup> Debido al diseño de muestreo para el ICCS, el nivel de la escuela y las aulas no se pueden desligar. Generalmente, solo se seleccionará un aula dentro de cada escuela muestreada.

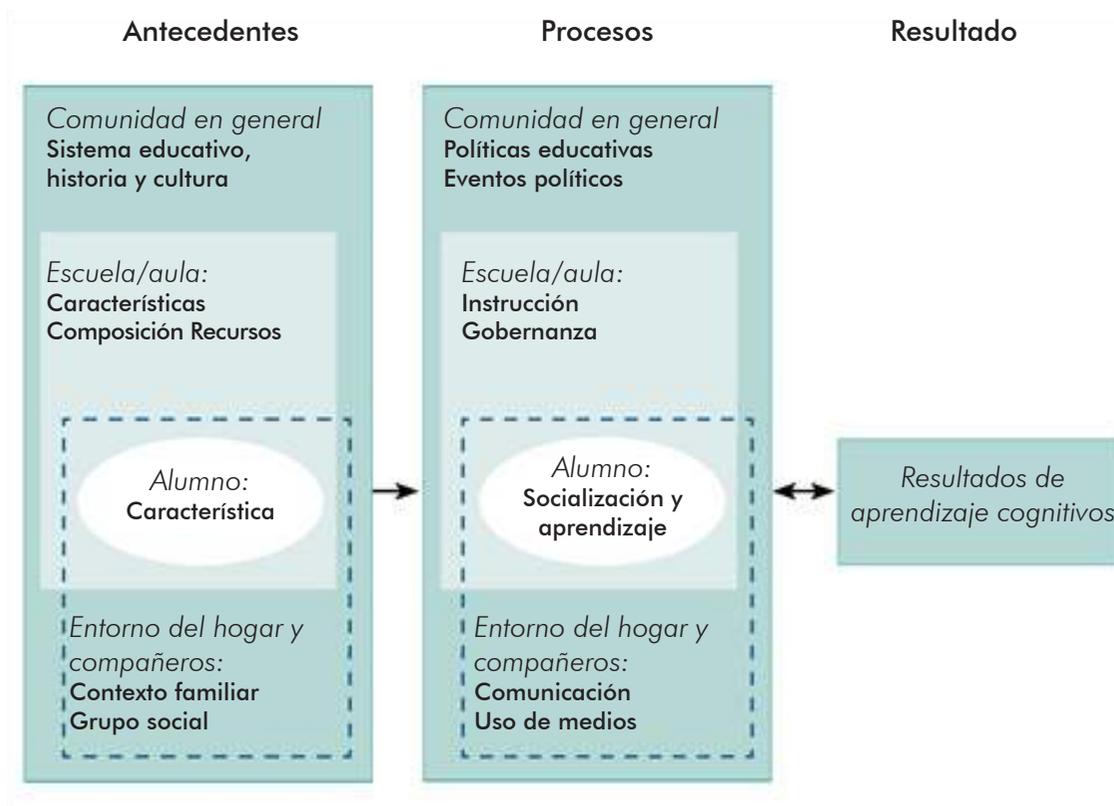
Antecedentes y procesos son variables que tienen un impacto potencial sobre los resultados a nivel de cada estudiante. Los resultados de aprendizaje relacionados con la educación cívica y ciudadana a nivel del alumno también pueden ser vistos como agregados en niveles más altos (escuela, país) en donde pueden afectar factores relacionados con el proceso. Por ejemplo, niveles más altos de comprensión cívica y participación entre los estudiantes pueden tener influencia sobre la forma en que las escuelas impartan la educación cívica y ciudadana.

La figura 3.1 ilustra las variables contextuales que podrían influir sobre los resultados de aprendizaje en educación cívica y ciudadana. Existe una relación recíproca entre los

procesos y los resultados, lo que enfatiza que la “retroalimentación” puede ocurrir entre resultados de aprendizaje relacionados con la cívica y los procesos. Por ejemplo, los alumnos con mayores niveles de conocimiento en cívica y en participación son aquellos que más probabilidad tienen de participar en actividades que promuevan esos resultados (en la escuela, el hogar y dentro de la comunidad).

Existe una relación unidireccional entre los antecedentes y los procesos en cada nivel. Sin embargo, los procesos de nivel más alto pueden influir sobre los antecedentes y es probable que desde una perspectiva de largo plazo, los resultados puedan afectar a las variables que sean antecedentes para los procesos de aprendizaje.

Figura 3.1: Contextos para el desarrollo de resultados de aprendizaje relacionados con educación cívica y ciudadana



Este marco contextual para el ICCS permite asignar variables para las cuales se recogen datos en una cuadrícula de tres por cuatro, con antecedentes, procesos y resultados como columnas, y los niveles de país/comunidad, escuela/aula, alumno y ambiente doméstico como filas (tabla 3.1). Si bien la última columna para los resultados no está dividida en niveles, es importante reconocer que para el análisis, los agregados también se pueden utilizar en niveles más amplios de comunidad o escuela/aula.<sup>11</sup>

La tabla 3.1 muestra ejemplos de variables potenciales (o grupos de variables) recogidas con diferentes instrumentos del ICCS por cada celda en esta cuadrícula. Las variables relacionadas con el contexto de país/comunidad se recogen principalmente mediante el estudio de contextos nacionales y otras posibles fuentes de datos. Las variables relacionadas con el contexto de las escuelas y las aulas se recogen a través de los cuestionarios para escuelas y docentes. El cuestionario sobre contexto del alumno ofrece

información sobre los antecedentes de alumnos individuales y el entorno del hogar, al igual que algunas variables relacionadas con procesos (por ejemplo, actividades de aprendizaje). La prueba del alumno y el cuestionario de percepciones del alumno reunirán datos sobre los resultados. Además, el cuestionario sobre el contexto del alumno incluirá preguntas con respecto a la participación del alumno en actividades relacionadas con la cívica, las cuales también se utilizarán como indicadores de ciudadanía activa vinculadas con el dominio de contenido 3 (prácticas cívicas).

Algunas variables potenciales que pueden ser medidas en un nivel y que pertenezcan a otro nivel, no son incluidas en el esquema ilustrado en la tabla 3.1. Las observaciones de los alumnos sobre las prácticas de aprendizaje en el aula pueden ser acumuladas y utilizadas como variables del centro educativo o el aula. Los cuestionarios de los alumnos, el centro educativo y los docentes también aportan información cívica acerca del contexto de la comunidad local.

Tabla 3.1: Asignación de variables al marco contextual (ejemplos)

Nivel de ...	Antecedentes	Procesos	Resultados
<i>Comunidad en general</i>	ECN y otras fuentes: Historia democrática Estructura de la educación	ECN y otras fuentes: Currículo esperado Desarrollos políticos	EA y CA/CR: Resultados de examen Actitudes y compromiso del alumno
<i>Escuela/aula</i>	CE y CD: Características de la escuela Recursos	CE y CD: Currículo implementado Políticas y prácticas	
<i>Alumno</i>	CA: Género Edad	CA: Aprendizaje cívico Participación practicada	
<i>Entorno del hogar y de compañeros</i>	CA: ESE de los padres Etnia Idioma País de nacimiento	CA: Comunicación familiar Comunicación con compañeros Información de medios	

Nota: ECN = encuesta de contextos nacionales; CE = cuestionario de la escuela; CD = cuestionario para el docente; CR = cuestionario regional; CA = cuestionario para el alumno; EA = examen del alumno; ESE = estatus socio económico.

<sup>11</sup> Nótese que se han utilizado conceptualizaciones similares para la planeación de otros estudios internacionales (véase por ejemplo, Harvey-Beavis, 2002; OCDE, 2005; Travers, & Westbury, 1989; Travers et al., 1989).

## 3.2 El contexto de la comunidad en general

El contexto de la comunidad en general puede ser visto como constituido por diferentes niveles: la comunidad local en la cual las escuelas de los estudiantes, al igual que los ambientes del hogar y de los compañeros, se encuentran incrustados dentro de contextos más amplios de entornos regionales, nacionales y posiblemente supranacionales. Dentro del ámbito del ICCS, el nivel de la comunidad y el nivel del contexto nacional son los niveles más relevantes.

### 3.2.1 El contexto del sistema educativo

Para estudiar las formas en las que los estudiantes desarrollan disposiciones y competencias cívicas y adquieren comprensión con respecto a su rol como ciudadanos, es importante tener en cuenta las variables encontradas a nivel de país. El contexto histórico, el sistema político, la estructura de la educación y el currículo ofrecen información contextual importante al momento de interpretar los resultados de una evaluación internacional sobre educación cívica y ciudadana. Los datos de las estadísticas oficiales ofrecerán una variedad de datos de contexto al nivel de los países en cuanto a la estructura del sistema educativo, la naturaleza del sistema político y el contexto económico y social de la sociedad. Sin embargo, no siempre estarán disponibles datos comparables a partir de fuentes publicadas que ofrezcan un cuadro sobre el contexto de la educación cívica y ciudadana en todos los países participantes.

El estudio de contextos nacionales para el ICCS 2016 está diseñado para recoger de manera sistemática datos que no siempre están disponibles en las fuentes existentes. Estos datos incluyen información sobre la estructura de los sistemas educativos nacionales, las políticas educativas y los enfoques de la educación cívica y ciudadana, la capacitación docente en general y la educación cívica y ciudadana en particular, y los enfoques de evaluación y aseguramiento de la calidad en el área de la educación cívica y ciudadana. El estudio también reúne información acerca de debates actuales y reformas con respecto a esta área de aprendizaje.

Los datos de fuentes publicadas y del estudio nacional se emplearán para comparar los perfiles de la educación cívica y ciudadana en países participantes. Además, los datos del contexto nacional se utilizarán para el análisis de las diferencias entre países en cuanto al conocimiento y compromiso del alumno relacionados con la educación cívica y ciudadana.

*La estructura del sistema educativo:* A pesar de numerosas tendencias globales en educación que han llevado a similitudes en políticas y estructuras (Benavot, Cha, Kamens, Meyer, & Wong, 1991), las diferencias entre sistemas educativos siguen teniendo un efecto considerable sobre los resultados de la educación (Baker, & LeTendre, 2005). A fin de capturar esas diferencias básicas, el ICCS 2016 reúne datos sobre la estructura de la educación escolar (programas de estudio,



gestión de escuelas públicas y privadas, tipos de instituciones de educación primaria y secundaria), la autonomía de los educadores y la duración de la escolaridad obligatoria.

*Políticas educativas con respecto a la educación cívica y ciudadana:* Los resultados del ICCS 2009 (Ainley et al., 2013) mostraron que el estatus y la prioridad dada a la educación cívica y ciudadana se consideraron principalmente como bajos entre los países participantes. En general, los objetivos cívicos se consideraron como importantes, sin embargo, existían diferentes enfoques en cuanto a la difusión de contenidos curriculares entre países, ya fuese mediante su integración en materias diferentes, su enseñanza como parte de un área independiente y/o la definición como un área curricular transversal. Los hallazgos del ICCS 2009 también resaltaron el hecho de que la educación cívica y ciudadana explícita a menudo comienza después que los alumnos llegan a la edad de 14 años.

La última década ha presenciado numerosos ejemplos de reformas educativas en muchos países con la meta general de mejorar la prestación de la educación y los resultados, incluyendo aquellos relacionados con la educación cívica y ciudadana. Muchas de esas reformas educativas fueron implementadas como respuesta a los desafíos de aprender y vivir en las sociedades modernas al igual que los cambios en los sistemas políticos (Ainley et al., 2013; Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005).

El estudio nacional de contextos del ICCS 2016 recoge datos acerca de la definición y la prioridad dada a la educación cívica y ciudadana en la política educativa y su prestación en cada país participante al momento de la recolección de los datos. Los centros nacionales ofrecerán información acerca de la definición oficial sobre educación cívica y ciudadana, su lugar en el

currículo de la educación primaria y secundaria, y sus objetivos principales. También se pregunta a los centros nacionales sobre la influencia potencial de los contextos históricos, culturales y políticos, entre otros, sobre el carácter y el enfoque sobre la educación cívica y ciudadana y si se han presentado cambios desde el último estudio en el 2009.

*Educación cívica y ciudadana y los enfoques curriculares de la escuela:* Los países adoptan enfoques diferentes en la implementación de la educación cívica y ciudadana en sus currículos, y las formas en que esta se implementa generalmente varían considerablemente entre países (Ainley et al., 2013; Cox et al., 2005; Eurydice, 2005). Algunos sistemas educativos la tienen en su currículo nacional como una materia obligatoria u opcional (independiente) mientras que otros la incluyen mediante la integración en otras áreas. Un enfoque alternativo a la educación cívica y ciudadana es implementarla como un tema transversal del currículo o a través de lo que se conoce como “enfoque de escuela integral”. Los resultados del ICCS 2009 mostraron que en muchos sistemas educativos y/o en escuelas, se implementó más de un enfoque al mismo tiempo (Ainley et al., 2013).

Con respecto a los enfoques de currículo escolar para la educación cívica y ciudadana, Eurydice (2012) diferenció (i) la promoción a través de documentos orientadores tales como currículos nacionales u otras recomendaciones/normas, (ii) el apoyo a programas y proyectos basados en el centro educativo y (iii) el establecimiento de estructuras políticas (tales como los parlamentos escolares). En este contexto también es importante revisar el alcance al cual las escuelas en diferentes países ofrecen apoyo para la educación cívica y ciudadana a través de la cultura o el carácter distintivo escolar, la gobernanza escolar democrática y el establecimiento de vínculos con la



comunidad general. (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2012). Los resultados del ICCS 2009 mostraron que muchos países incluyen recomendaciones con respecto al establecimiento de prácticas democráticas escolares en sus políticas educativas (véase Ainley et al., 2013).

El estudio de contextos nacionales en el ICCS 2016 recoge datos sobre la inclusión de la educación en cívica y ciudadanía (como materia independiente o integrada en diferentes áreas o con un enfoque transversal) en el currículo formal de diferentes etapas de escolaridad y en distintos programas de estudios. El estudio también captura los nombres de materias específicas del currículo y si son obligatorias u opcionales en cada programa de estudio. Además, el estudio de contextos nacionales recoge datos sobre los objetivos del currículo nacional u oficial para la educación cívica y ciudadana en relación con la inclusión de contextos específicos, en cuanto a los enfoques de escuela integral, los enfoques curriculares, la participación de los alumnos o el compromiso de los padres y los vínculos con la comunidad en general.

Debido a que el ICCS 2016 examina a estudiantes en un grado específico de los programas de básica secundaria (normalmente el octavo grado), será importante recoger información acerca del contexto curricular para la educación cívica y ciudadana en este grado en particular. Más aún, se pide a los centros nacionales informar sobre la especificación de temas, objetivos y procesos cuando se implementa el currículo escolar, al igual que las especificaciones con respecto a la cantidad de tiempo de instrucción dedicado a la educación cívica y ciudadana.

*Los docentes y la educación cívica y ciudadana:* La evaluación de maestros realizada como parte de la evaluación CIVED mostró una gran diversidad en el tema de fondo, desarrollo profesional y experiencia de trabajo de los profesores involucrados en la

educación cívica y ciudadana (Losito, & Mintrop, 2001). Con relación a la capacitación docente en este campo, la investigación mostró un enfoque bastante limitado e inconsistente en la capacitación continua y el desarrollo profesional (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005, 2012). Los resultados del estudio nacional de contextos del ICCS 2009 mostraron que, en la mayoría de los países participantes, se proporcionó capacitación previa al servicio y durante el servicio, pero en la mayoría de los casos esta provisión se notificó como no obligatoria (Schulz et al., 2010b, pp. 53–56).

Para evaluar la diversidad de enfoques de la formación docente en el campo, a nivel de los sistemas educativos, el estudio de contextos nacionales del ICCS 2016 recoge datos generales sobre los requisitos para ser maestro y sobre procedimientos de licenciamiento o certificación para los profesores. Más específicamente, el estudio también recoge datos acerca de las características de los docentes de educación cívica y ciudadana y el grado en que la educación cívica y la ciudadanía es parte del pre-servicio o formación inicial del profesorado y de la disponibilidad de esta durante el servicio o desarrollo profesional continuo en general, y para la educación cívica y ciudadana en particular, de los proveedores de estas actividades.

*Evaluación y aseguramiento de la calidad en la educación cívica y ciudadana:* Las comparaciones de la evaluación y el aseguramiento de la calidad para la educación cívica y ciudadana son difíciles y complejas debido a la diversidad de enfoques de enseñanza de esta materia en los distintos países. En particular, la investigación en Europa demuestra que, en la mayoría de los países, y comparada con otras materias, el monitoreo y el aseguramiento de la calidad en la educación cívica y ciudadana a menudo están desconectadas y se realizan en pequeña escala (Birzea et al., 2004). No obstante, en la última década algunos países

han comenzado a implementar evaluaciones nacionales de la educación cívica y ciudadana (Ainley et al., 2013; Eurydice, 2012).

El estudio de contextos nacionales incluye preguntas acerca del alcance de la evaluación en el área de la educación cívica y ciudadana en el grado objetivo del país y cómo se informa a los padres acerca de los enfoques actuales de esta área de aprendizaje.

### 3.2.2 El contexto de la comunidad local y las relaciones escuela-comunidad

Las escuelas y los hogares de los alumnos están ubicados en comunidades que son variadas en sus recursos económicos, culturales y sociales, y en sus características organizacionales. Las comunidades inclusivas que valoran las relaciones comunitarias y facilitan el compromiso ciudadano activo, especialmente si cuentan con buenos recursos, pueden ofrecer oportunidades cívicas y ciudadanas para alianzas y participación para las escuelas y los individuos. Los estímulos sociales y culturales provenientes de la comunidad local, al igual que la disponibilidad de recursos sociales y culturales, pueden influir en el conocimiento, las disposiciones y las competencias de los jóvenes con respecto a su rol como ciudadanos (Jennings, Stoker, & Bowers, 2001). Los datos sobre los contextos y las características de la comunidad local se recogerán principalmente por medio del cuestionario de la escuela.

*Urbanización:* Existe evidencia de que los alumnos de escuelas en contextos no urbanos, a menudo, tienen menores niveles de desempeño que aquellos en escuelas urbanas (véase, por ejemplo, Istrate, Noveanu, & Smith, 2006; Webster, & Fisher, 2000; Williams, 2005). Los datos sobre ubicación del

centro educativo (urbanización) fueron utilizados en análisis multi-nivel realizados en el ICCS 2009. En la mayoría de países, la ubicación de una escuela rural no tenía efecto significativo sobre el conocimiento cívico del alumno tras controlar otras variables (véase Schulz et al., 2010b, pp. 230-232). La urbanización se asoció al conocimiento del alumno solo en pocos países. En los países latinoamericanos se hallaron diferencias significativas en el conocimiento cívico entre las escuelas rurales y urbanas, que se asociaron principalmente con el contexto socioeconómico de los alumnos en forma individual y sus escuelas (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011, p. 78). Al igual que en el ICCS 2009, el cuestionario del ICCS 2016 incluye una pregunta acerca del tamaño de la comunidad en la cual se ubicaba la escuela.

*Disponibilidad de recursos en la comunidad local:* Las diferencias en la cantidad y calidad de los recursos para el aprendizaje de la ciudadanía disponibles en el área local pueden tener un doble efecto. Por un lado, pueden favorecer la organización de proyectos comunitarios y la participación de los estudiantes en proyectos que requieren el desarrollo de actividades que involucren a la comunidad, lo que puede contribuir al desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con la educación cívica y ciudadana. Por otra parte, la participación de la comunidad en la vida de la escuela y en sus diversos niveles puede ser un factor de mayor apertura y democratización de la propia escuela. Además, el nivel de recursos puede influir en las posibilidades de proporcionar apoyo local a las escuelas, lo cual puede tener un impacto en el mejoramiento escolar (Reezigt, & Creemers, 2005). En el ICCS 2009, las diferencias en cuanto a la disponibilidad de recursos en la comunidad local se asociaron con el conocimiento cívico de los estudiantes en varios países (ver Schulz et al., 2010b). También proporcionaron una medida adicional de los



contextos económicos y sociales de las escuelas. La pregunta utilizada en el ICCS 2009 también se incluye en el cuestionario de la escuela del ICCS 2016, con modificaciones menores.

*Problemas de tensión social en la comunidad:* Como parte de la comunidad dentro de la cual se encuentra ubicada, la escuela puede verse afectada por cuestiones y problemas que existan al nivel de la comunidad. Los problemas de tensión social entre la comunidad local pueden influir las relaciones sociales de los alumnos y la calidad de sus vidas sociales y vivencias diarias, tanto fuera, como dentro del centro educativo (L'Homme, & Jerez Henríquez, 2010). Además de eso, las oportunidades reales de los alumnos para hacerse voluntarios o participar en actividades cívicas en las comunidades pueden estar influidas por el clima social existente en las comunidades sociales dentro de las cuales se encuentran las escuelas. Es probable que un entorno social seguro mejore las actividades de los alumnos y la participación en la comunidad local. Por el contrario, los asuntos que crean tensiones y conflictos sociales en la comunidad local pueden desanimar la participación de los alumnos en las actividades cívicas. En el ICCS 2009 se preguntó a los rectores acerca de sus percepciones de la tensión social en la comunidad, y los resultados mostraron una asociación negativa entre mayores niveles de tensión social percibida y el conocimiento cívico de los estudiantes (Schulz et al., 2010b, pp. 164-165). El cuestionario para la escuela del ICCS 2016 incluye una pregunta similar a la utilizada en el estudio anterior, con modificaciones menores.

*Participación de los alumnos en actividades cívicas en la comunidad local:* La investigación ha ilustrado la importancia de las actividades de los alumnos en la comunidad y su reflexión sobre la construcción y el desarrollo del conocimiento y las destrezas para la ciudadanía activa (Annette, 2008; Henderson, Pancer, & Brown, 2013). Los vínculos entre el centro educativo y su

comunidad representan una oportunidad para motivar la participación estudiantil en actividades relacionadas con la educación en cívica y ciudadanía, y para ofrecerles oportunidades de involucramiento cívico. Las interacciones de las escuelas con sus comunidades locales y los vínculos que han sido establecidas con otras instituciones cívicas y políticas, también pueden influir las percepciones del alumno de sus relaciones con la comunidad general y los diferentes roles que pueden tener en ella (Annette, 2000, 2008; Potter, 2002; Torney-Purta, & Barber, 2004). El ICCS 2009 mostró que la mayoría de los alumnos en casi todos los países participantes, tenía al menos algunas oportunidades de participar en dichas actividades (Schulz et al., 2010b, pp. 154– 155). El cuestionario del ICCS 2016 para la escuela incluye una forma modificada de la pregunta del ICCS 2009 acerca de las percepciones de los rectores sobre las oportunidades que tienen los alumnos de participar en actividades realizadas por el centro educativo en cooperación con grupos y organizaciones externas.

En el ICCS 2009, el cuestionario de docentes también incluía una pregunta sobre la participación del alumno en actividades cívicas en la comunidad local, la cual fue similar a la pregunta incluida en el cuestionario para la escuela (percepciones del docente sobre las actividades del alumno en la comunidad). Los resultados fueron generalmente consistentes con aquellos asociados con las respuestas de los rectores (Schulz et al., 2010b, pp. 152– 153).

Las comparaciones entre los informes de los rectores y docentes ofrecen un panorama más amplio de lo que hacen realmente las escuelas, desde diferentes perspectivas y puntos de vista. El cuestionario de docentes del ICCS 2016 utiliza una pregunta parecida a la del estudio anterior, en la que se interroga a los docentes si han participado con sus alumnos en actividades de cooperación con grupos u organizaciones externas.

### 3.3 Los contextos de las escuelas y las aulas

Al igual que en el estudio anterior, el ICCS 2016 considera a los resultados de aprendizaje de los alumnos en el área de la educación cívica y ciudadana, no solamente como productos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también como resultado de su vivencia diaria en la escuela. Las experiencias en el centro educativo y su impacto sobre los resultados de aprendizaje son de particular importancia en el contexto de la educación cívica y ciudadana, la cual pretende desarrollar resultados de aprendizaje que no estén confinados al área del logro cognitivo, sino que también incluyan actitudes y disposiciones (Schulz et al., 2008)<sup>12</sup>. Un gran número de países enfatizan en los aspectos no formales del aprendizaje cívico, mediante la participación y compromiso o interacción social en las escuelas (Ainley et al., 2013; Eurydice, 2005, 2012; Schulz et al., 2010b).

La experiencia de los alumnos en el centro educativo no solo depende de la enseñanza y el aprendizaje desarrollados al nivel del aula, sino también sobre las posibilidades que tienen de experimentar el aula como un “entorno de aprendizaje democrático” (mediante la participación a nivel escolar, el clima de la escuela y el aula, al igual que por la calidad de las relaciones en la escuela, entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes) (Bäckman, & Trafford, 2007; Huddleston, 2007; Trafford, 2003). La posibilidad de establecer y experimentar relaciones y comportamientos con

base en la apertura, el respeto mutuo y el respeto a la diversidad, al igual que la posibilidad de dar y afirmar opiniones personales, le permite a los alumnos practicar un estilo de vida democrático, a fin de empezar a ejercer su propia autonomía y desarrollar un sentido de autoeficacia (véase Mosher et al., 1994; Pasek et al., 2008). La investigación reciente también ha resaltado la importancia del aprendizaje informal en la escuela para el desarrollo de la ciudadanía activa de los alumnos (Scheerens, 2009).

En vista de la importancia de los contextos de la escuela y el aula para la educación cívica y ciudadana, el ICCS 2016 hace uso de los siguientes tipos de preguntas:

- Preguntas en el cuestionario para la escuela que miden las percepciones de los rectores acerca de los contextos de la escuela y sus características.
- Preguntas del cuestionario para docentes acerca del contexto de los profesores y sus percepciones de los contextos de la escuela y el aula.
- Preguntas del cuestionario para los estudiantes acerca de sus percepciones de los contextos de la escuela y el aula.

#### 3.3.1 Contextos de la escuela y sus características

El clima de la escuela generalmente se refiere a “las creencias compartidas, las relaciones entre individuos y grupos en la organización, los entornos físicos y las características de los individuos y grupos que participan en la organización” (Van Houtte, 2005, p.85). En un contexto de educación

<sup>12</sup> Según la resolución de la ONU “Educación para la Democracia” (Naciones Unidas, 2012), las escuelas no solo son vistas como responsables por impartir educación sobre derechos humanos y el currículo de ciudadanía, sino también por las “actividades educativas extra curriculares con el ánimo de la promoción y consolidación de los valores democráticos, la gobernanza democrática y los derechos humanos, teniendo en cuenta los enfoques innovadores y las mejores prácticas en el área, a fin de facilitar el empoderamiento de los ciudadanos y la participación en la vida política y la formulación de políticas en todos los niveles.”



cívica y ciudadana, se puede hablar del clima escolar como “las impresiones, las creencias y las expectativas que tienen los miembros de la comunidad escolar acerca de su escuela como un ambiente de aprendizaje, su conducta asociada y los símbolos e instituciones que representan las expresiones de la conducta moldeada” (Homana, Barber, & Torney-Purta, 2006, p. 3). Diversas situaciones de aprendizaje pueden afectar la educación cívica y ciudadana en las escuelas. Entre ellas se incluyen la gestión, las actividades diarias dentro de la escuela, el apoyo a las relaciones profesionales dentro de la escuela misma y la calidad de los vínculos entre la escuela y la comunidad externa (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D’Alessandro, 2013).

El clima escolar también se relaciona con la cultura y el carácter distintivo escolar que contribuyen a definir la escuela como una organización social, al igual que a distinguir a cada escuela individualmente de otras (Stoll, 1999). La cultura escolar se refiere a los patrones de significado que incluyen normas, creencias y tradiciones compartidas por los miembros de la comunidad escolar y que contribuyen a dar forma a su pensamiento y a la forma en que actúan (Stolp, 1994).

El clima y la cultura escolar pueden contribuir al desarrollo de un sentido de pertenencia con la escuela entre los alumnos y los docentes, mejorando por lo tanto, el compromiso y la motivación que estos grupos tienen hacia el mejoramiento de las actividades educativas de la escuela (Knowles, & McCafferty-Wright, 2015). Las prácticas de gobernanza participativa contribuyen a caracterizar las escuelas como entornos democráticos de aprendizaje, y el promover la participación de los docentes en la gobernanza escolar ayuda a que la escuela entienda la variedad de necesidades de aprendizaje de los alumnos y a asegurar el compromiso de los docentes a las actividades educativas de la escuela (Ranson, Farrell, Peim, & Smith, 2005).

El cuestionario para la escuela del ICCS 2016 incluye un amplio rango de preguntas relacionadas con el clima escolar, el cual mide las percepciones de los rectores, el sentido de pertenencia a la escuela de los docentes y los alumnos, la participación de los docentes, los alumnos y los padres en los procesos de toma de decisiones, la participación de los docentes en la gobernanza escolar, el grado de intimidación en la escuela, y los informes de los rectores sobre actividades para prevenir el acoso escolar.

*Percepciones de los rectores sobre el compromiso de la comunidad escolar:* Los distintos estilos de liderazgo y las diferentes estrategias y procedimientos disponibles para los rectores cuando ejercen su rol también pueden tener impacto sobre el clima y la cultura escolar (Edmonds, 1979; Eurydice, 2013; Ishimaru, 2013; Marzano, 2003; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003; Sammons, Gu, Day, & Ko, 2011). Por lo tanto, un estudio de los contextos para la educación cívica y ciudadana también debe investigar cómo ejercen los rectores su rol en relación con el desarrollo de un entorno escolar democrático, abierto a la participación de los docentes, los alumnos y los padres de familia en el proceso de toma de decisiones (Torrance, 2013). El ICCS 2016 incluye una pregunta sobre el grado en que los docentes, padres y estudiantes están involucrados en los procesos de toma de decisiones. El cuestionario para la escuela también incluye una pregunta sobre los reportes de los rectores en cuanto a la participación de los alumnos como representantes de curso y en las elecciones escolares, que se incluyeron en el ICCS 2009.

*Percepciones de los rectores sobre la participación de los docentes en la gobernanza escolar:* El empoderar a los docentes para participar en la toma de decisiones en las escuelas puede aportar al comportamiento de ciudadanía activa dentro de las escuelas (Bogler & Somech, 2005). El cuestionario de escuelas del ICCS 2009 incluía siete ítems relacionados con las percepciones de



los rectores sobre la participación del docente en la gobernanza escolar. Estas preguntas tenían como objeto aportar información sobre la medida en que los docentes estaban dispuestos a aceptar responsabilidades más allá de la enseñanza. Utilizando una pregunta modificada, el cuestionario para escuelas del ICCS 2016 mide las percepciones de los rectores en cuanto a la participación en la gobernanza escolar, el apoyo de los docentes para mantener la buena disciplina, y la disposición de los profesores de convertirse en miembros del consejo escolar.

*Percepciones de los rectores en cuanto al acoso escolar:* El acoso escolar se define como el conjunto de conductas agresivas destinadas a lastimar a alguien, ya sea física, emocional, verbalmente, o por Internet (AERA [American Educational Research Association], 2013; Olweus, 1973; Wade, & Beran, 2011). En el cuestionario para escuelas del ICCS 2016 se pide a los rectores que informen sobre la frecuencia de conductas agresivas que observen dentro de la escuela.

*Informes de los rectores sobre actividades para evitar el acoso escolar:* Actualmente las escuelas enfrentan el problema del acoso, tanto en el contexto escolar como en el cibernético (AERA, 2013; Corcoran, & Mc Guckin, 2014). La investigación ha demostrado que el acoso escolar muestra variación considerable entre cursos al interior de las escuelas (Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007; Salmivalli, 2012). Si bien persiste entre las víctimas una “cultura del silencio”, las actividades para resaltar el acoso escolar parecen tener algún impacto y pueden ayudar a reducir el acoso dentro de las escuelas (Smith, & Shu, 2000); los programas de prevención parecen tener mayor efecto a nivel de aula que a nivel de la escuela (Kärnä et al., 2011). El cuestionario para la escuela incluye una pregunta sobre las iniciativas implementadas por las escuelas a fin de evitar el acoso, incluyendo la capacitación profesional específica dirigida a la prevención del “Acoso cibernético” (Wade, & Beran, 2011).

*Informes de los rectores sobre actividades relacionadas con la sostenibilidad ambiental:* La educación para el desarrollo sostenible (EDS), cuyo objetivo es desarrollar la competencia del alumno como miembro de la comunidad y ciudadano global, se considera cada vez más como un aspecto importante de la educación para la ciudadanía (Huckle, 2008). La EDS pretende ser interdisciplinaria y holística, y por lo tanto debe estar representada en el currículo. En vista de este objetivo, se argumenta que debe involucrar a toda la comunidad escolar, en lugar de ser solo una actividad impulsada por el docente (Henderson & Tilbury, 2004). El cuestionario para la escuela del ICCS 2016 incluye preguntas sobre iniciativas relacionadas con la sostenibilidad ambiental. Se pregunta a los rectores acerca de las iniciativas realizadas por las escuelas a fin de convertirse en ambientes que respeten los principios del desarrollo sostenible (“escuelas sostenibles”; ver Henderson & Tilbury, 2004) y permitir a los alumnos vivenciar directamente esos principios (por ejemplo, mediante iniciativas escolares para el ahorro de energía, reducir y separar las basuras, comprar elementos amigables con el medio ambiente, y de manera más general, fomentar en los alumnos las conductas amigables con el medio ambiente).

*Informes de los rectores sobre el acceso de los alumnos a las TIC y a Internet para sus actividades de aprendizaje:* El rápido aumento en el uso de Internet y las nuevas redes sociales entre los jóvenes tiene varias implicaciones educativas importantes. Se ha demostrado que la educación formal en alfabetización en nuevas redes sociales incrementa la participación cívica y ofrece a los alumnos acceso a diversos puntos de vista (Kahne, 2010). En vista de este desarrollo, el ICCS 2016 también investiga el contexto para el uso, por parte de los estudiantes, de las redes sociales para el compromiso cívico. El cuestionario para la escuela recoge información acerca de los recursos tecnológicos disponibles en la escuela y sobre el acceso real que tienen los alumnos a dichos recursos.



*Informes de los rectores sobre la impartición de la educación cívica y ciudadana:* Muchos estudios han demostrado que los enfoques de la educación cívica y ciudadana varían considerablemente de un país a otro (Ainley et al., 2013; Birzea et al., 2004; Cox et al., 2005; Eurydice, 2005, 2012). Además, los resultados del ICCS 2009 ilustraron que los distintos enfoques en esta área de aprendizaje pueden realmente coexistir dentro de las mismas escuelas (Schulz et al., 2010b, pp. 178–179). Los rectores de las escuelas encuestadas en el ICCS 2009 ofrecieron información interesante sobre cómo calificaban las metas más importantes de la educación cívica y ciudadana. Los resultados mostraron diferencias notables entre los países participantes y que, generalmente, los rectores consideraron que los objetivos más relevantes de la educación cívica y ciudadana eran aquellos relacionados con el desarrollo del conocimiento y las destrezas (Schulz et al., 2010b, pp. 184–185). Al igual que en el ciclo previo del estudio, el cuestionario para la escuela del ICCS 2016 incluye un conjunto de preguntas sobre los reportes de los rectores en cuanto a la forma en que la educación cívica y ciudadana se imparte en sus escuelas, sobre las percepciones de la importancia de los objetivos de la educación cívica y ciudadana, y sobre cómo se asignan las responsabilidades específicas por la educación cívica y ciudadana dentro de sus escuelas.

*Informes de los rectores sobre la autonomía para impartir la educación cívica y ciudadana:* La literatura sobre el mejoramiento de la escuela muestra que el permitir algún grado de autonomía favorece el éxito de los esfuerzos por mejorar la escuela (Reezigt, & Creemers, 2005). El nivel de autonomía que poseen las escuelas puede influir en la manera en que se imparte la educación cívica y ciudadana en el nivel de la escuela (planeación curricular, elección de los textos y materiales de enseñanza, procedimientos y herramientas de evaluación). La existencia de legislación, normas y estándares nacionales sobre

los resultados que los estudiantes deben lograr, no implica necesariamente que las escuelas ofrezcan programas y enfoques similares a la enseñanza (Eurydice, 2007). El tiempo asignado para la educación ciudadana, las certificaciones de los docentes y el apoyo que brindan los rectores a la educación cívica y ciudadana dentro de las escuelas pueden variar (Keating, & Kerr, 2013; Keating, Kerr, Benton, Mundy, & Lopes, 2010). El cuestionario de escuela del ICCS 2016 incluye una pregunta acerca de la autonomía de las escuelas para seleccionar libros, instigar procedimientos para la evaluación de los alumnos, planear el currículo, actividades y proyectos relacionados con la educación cívica y ciudadana e implementar capacitación docente.

*Informe de los rectores sobre las características de la escuela:* Los recursos escolares consisten tanto de recursos materiales como humanos y no hay consenso sobre el grado en que estos recursos escolares contribuyen al desarrollo y mejoramiento escolar (Hanushek, 1994, 1997, 2006). El cuestionario de escuelas del ICCS 2009 incluía preguntas sobre las características demográficas de las escuelas (escuela pública o privada, número de alumnos, número de alumnos en el grado objetivo y número de profesores). La investigación ha demostrado asociaciones entre estas características y los resultados de aprendizaje (Anderson, Ryan & Shapiro, 1989). En el análisis del informe latinoamericano del ICCS 2009, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en algunos países, en cuanto al conocimiento de cívica entre escuelas públicas y privadas, incluso después de controlar por el contexto socioeconómico (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011, p. 73). Al igual que en el estudio anterior, el cuestionario de escuela del ICCS 2016 incluye preguntas relacionadas con las características de la escuela tales como la gestión de escuelas privadas y públicas, y el número de estudiantes masculinos y femeninos en la escuela (total y matriculados en el grado objetivo).

*Percepciones de los rectores sobre los contextos de los estudiantes:* La investigación ha enfatizado la importancia del nivel socioeconómico familiar promedio de los estudiantes a nivel de las escuelas individuales (véase, por ejemplo, Sirin, 2005). Con el fin de capturar el dato de “ingreso social”, el cuestionario para la escuela del ICCS 2016 incluye una pregunta adoptada a partir de PIRLS 2011 (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009) que pedía a los rectores dar los porcentajes aproximados de estudiantes provenientes de hogares en desventaja económica o afluentes.

### 3.3.2 Contexto de los docentes y sus percepciones sobre las escuelas y las aulas

El cuestionario docente del ICCS 2016 se administra a todos los docentes que enseñan en el grado objetivo en cada país sin importar su materia. Está diseñado para capturar el contexto de los docentes, al igual que un amplio rango de percepciones de los contextos de escuela y aula. Al igual que en el ICCS 2009, el cuestionario para el docente del ICCS 2016 incluye una opción internacional que cuenta con preguntas acerca de educación cívica y ciudadana en la escuela y sobre las prácticas docentes que realmente se adoptan en esta área de aprendizaje. Esta parte del cuestionario solamente es diligenciada por docentes de materias relacionados con la educación cívica y ciudadana.

*Informes de los docentes acerca de sus características de contexto:* De manera similar al ICCS 2009, el cuestionario del docente del ICCS 2016 incluye un conjunto de preguntas sobre las variables demográficas de los docentes (género, edad) y las asignaturas en general y en el grado objetivo.

*Participación del docente en la gobernanza escolar:* La participación del docente en la gobernanza escolar puede ser vista como parte de los procesos de gobernanza democrática en la escuela y como un factor que puede contribuir con la caracterización de la escuela como un entorno democrático de aprendizaje (Consejo de Europa, 2007). El cuestionario para el docente del ICCS 2009 comprendía un conjunto de siete ítems que preguntaba a los docentes acerca de su participación en la gobernanza escolar. Los ítems de las preguntas son los mismos que aquellos incluidos en la pregunta paralela del cuestionario de la escuela y conformados en una escala que fue incluida en el cuestionario para el docente del 2016. Los ítems se refieren a la disposición del docente de asumir responsabilidades además de la enseñanza, y sus reflexiones sobre la medida en que estarían dispuestos a cooperar con otros docentes, cooperar para resolver conflictos dentro de la escuela, e involucrarse en actividades de orientación y consejería.

*Percepciones de los docentes sobre el acoso escolar:* Se ha identificado la conducta de los docentes como una variable explicativa del acoso en las escuelas (Roland & Galloway; 2002), la cual puede estar relacionada con sus funciones como modelos a seguir y autoridades en las interacciones en el aula (Verkuyten & Thijs, 2002). El cuestionario para el docente incluye una pregunta, la cual también se incluye (en una versión modificada) en el cuestionario de la escuela, y está diseñada para capturar las percepciones de los docentes sobre el acoso dentro de la escuela (Olweus, 1973).

*Percepciones de los docentes sobre el clima escolar:* El clima escolar y la calidad de las relaciones dentro de la escuela (relaciones alumno-docente y alumno-alumno) pueden influir sobre los logros académicos de los alumnos (Bear, Yang, Pell, & Gaskins, 2014) y también pueden estar asociados con el acoso escolar (Powell, Powell, & Petrosko,



2015). El cuestionario de docentes del ICCS 2009 incluía dos conjuntos de ítems relacionados con las percepciones de los docentes sobre el clima escolar. Los ítems se referían a las percepciones de los docentes en cuanto a las conductas del alumno en la escuela y las percepciones del docente sobre los problemas sociales en la escuela. Ambas preguntas también están incluidas en el cuestionario de docentes del 2016.

*Percepciones de los docentes sobre el clima del aula:*

El clima del aula es un concepto general, donde las definiciones se enfocan principalmente en el nivel de cooperación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, la justicia en las calificaciones y el apoyo social. El clima democrático en el aula se enfoca principalmente en la implementación de valores democráticos y liberales en el aula (Ehman, 1980; Hahn, 1999). Un clima de clase democrático puede ayudar a los estudiantes a entender las ventajas de los valores y las prácticas democráticas, y puede tener un efecto positivo en su asimilación activa (Perliger, Canetti-Nisim, & Pedahzur, 2006). Como lo han señalado algunos estudios, además de las percepciones de los docentes, lo que importa críticamente son las percepciones de los alumnos sobre el clima escolar (Hooghe, & Quintelier, 2013). El cuestionario de docentes del ICCS 2009 incluía un conjunto de ítems que preguntaba a los docentes acerca de su percepción del clima en el aula y la participación de los alumnos en las actividades del aula. Los cuatro ítems conformaron una escala que fue incluida en la base de datos del ICCS 2009. Los resultados mostraron asociaciones positivas con el conocimiento cívico en numerosos países (Schulz et al., 2010b, p. 173). La pregunta también se incluye en el cuestionario de docentes del ICCS 2016.

*Percepciones de los docentes sobre actividades relacionadas con la sostenibilidad ambiental:* Al igual que en el cuestionario para la escuela, el cuestionario para el docente incluye una pregunta que indaga sobre la participación de los docentes

en iniciativas y programas relacionados con la sostenibilidad ambiental (Kyburz-Graber, 2013; Lundholm, Hopwood, & Kelsey, 2013; UNESCO, 2012a). Los ítems incluidos en la pregunta se relacionan con actividades que mejoran la participación directa y el compromiso tanto dentro de la escuela como en la comunidad local, al igual que su conciencia del impacto de sus comportamientos sobre el medio ambiente.

*Percepciones de los docentes sobre la impartición de la educación cívica y ciudadana en la escuela:*

El cuestionario de docentes del ICCS 2009 incluyó dos conjuntos de ítems relacionados con la forma en que se imparte la educación cívica y ciudadana a nivel de la escuela. Las dos preguntas interrogaban a los docentes acerca de sus percepciones sobre la importancia de los objetivos de la educación cívica y ciudadana, y sobre cómo se asignan las responsabilidades específicas para la educación cívica y ciudadana en la escuela. Con respecto a la importancia de las distintas metas de la educación cívica y ciudadana, los resultados fueron muy similares a los del cuestionario para la escuela (Schulz et al., 2010b, pp. 182–183). El ICCS 2016 incluye preguntas ligeramente modificadas relacionadas con los objetivos de la educación cívica y ciudadana tanto en el cuestionario de docentes como en el de escuelas.

*Percepciones del docente sobre el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje:*

La investigación ha demostrado el uso generalizado de las TIC en la educación secundaria, así como diferencias considerables en el equipamiento de las escuelas con recursos de TIC (véase Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014). El ICCS 2016 pide a los docentes indicar si sus escuelas les proveen un conjunto de dispositivos electrónicos con conexión a internet que puedan usar para sus actividades de docencia en el grado objetivo y hasta qué punto lo hacen. En el cuestionario de escuela también se incluye una pregunta similar (con enfoque en la provisión de recursos).

*Percepciones de los docentes sobre su enseñanza de materias relacionadas con la educación cívica y ciudadana:* Los estudios han demostrado que la preparación del docente es uno de los factores más importantes que influyen sobre los logros de los alumnos (véase OCDE, 2009, 2014b). Con respecto a la educación cívica y ciudadana, la capacitación docente es un desafío particular para las políticas educativas, y en muchos países no se brinda capacitación a los docentes en esta área (Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005, 2012). Siguiendo una clasificación desarrollada por Shulman (1986, 1987), el conocimiento del docente puede relacionarse con temas afines con la educación cívica y ciudadana (conocimiento de contenido) o con métodos y enfoques de enseñanza (conocimiento pedagógico). Además, hay una amplia gama de enfoques de enseñanza en esta área de aprendizaje (Munn, Brown, & Ross, 2012). Los resultados del ICCS 2009 mostraron que los docentes de materias relacionadas con la cívica tendían a ser más seguros acerca de enseñar derechos y responsabilidades de los ciudadanos y derechos humanos, mientras que eran menos seguros al enseñar temas relacionados con la economía, los negocios y las instituciones legales (Schulz et al., 2010b). La sección del cuestionario para el docente del ICCS 2016 administrado a los profesores que enseñan materias relacionadas con la educación cívica y ciudadana recoge datos, también usando preguntas que son idénticas a las preguntas del ICCS 2009, sobre los siguientes aspectos:

- Informes de los docentes acerca del planeamiento de la educación cívica y ciudadana (uso de diferentes fuentes) y sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje (tales como “enseñanza interactiva”, enseñanza “tradicional” y discusión sobre temas controversiales en las aulas).
- Informes de los docentes sobre el uso de diferentes herramientas de evaluación en su enseñanza de la educación cívica y ciudadana.

- Preparación de los docentes para la enseñanza de temas relativos a la cívica y ciudadanía.
- Percepciones de los docentes sobre posibles mejoras en la enseñanza de la educación cívica y ciudadana en sus escuelas.
- Informes de los docentes sobre su preparación y capacitación continua sobre temas relacionados con la educación cívica y ciudadana (conocimiento de contenido) o métodos y enfoques de enseñanza.

### 3.3.3 Percepciones del alumno sobre el contexto de las escuelas y aulas

Las percepciones de los alumnos sobre el contexto de la escuela y el aula abarcan el clima del aula para la educación cívica y ciudadana, los reportes del alumno sobre sus experiencias de aprendizaje de la cívica, la experiencia de los alumnos con el abuso físico y verbal, y sus percepciones sobre clima escolar.

*Clima del aula para la educación cívica y ciudadana en la escuela:* El estudio CIVED incluía un conjunto de ítems que medían las percepciones de los alumnos sobre lo que ocurría en sus clases de educación cívica. Se utilizaron seis ítems para medir un índice de clima abierto para la discusión en el aula (véase Schulz, 2004), que había sido anteriormente identificado como un predictor positivo del conocimiento cívico y las expectativas de los alumnos sobre votar al convertirse en adultos (Torney-Purta et al., 2001). El estudio ICCS 2009 utilizó un instrumento similar que midió las percepciones de los alumnos sobre lo que ocurre en sus aulas durante las discusiones sobre temas políticos y sociales. Los resultados de análisis multivariados confirmaron la asociación de este constructo con resultados de aprendizaje relativos a la cívica (Schulz et al., 2010b). El cuestionario



para el estudiante del ICCS 2016 incluye una pregunta con seis ítems del ICCS 2009, diseñada para medir las percepciones del alumno sobre un clima de aula abierto a la discusión de temas cívicos.

*Reportes de los alumnos sobre experiencias de aprendizaje en temas cívicos:* CIVED 1999 pidió a los estudiantes que reportaran cuánto habían aprendido sobre temas cívicos en la escuela. Las respuestas de los alumnos sobre cuánto habían aprendido acerca de la importancia de votar en la escuela se utilizaron como un predictor (positivo) para explicar la variación en la participación esperada en las elecciones (Torney-Purta et al., 2001). El cuestionario de alumnos del ICCS 2016 incluye una nueva pregunta en la que se pide a los alumnos que evalúen cuánto han aprendido en la escuela acerca de siete asuntos políticos o sociales diferentes.

*Percepciones de los alumnos sobre las oportunidades de aprender acerca de temas cívicos relacionados con Europa:* El cuestionario regional europeo del ICCS 2009 preguntó a los alumnos acerca de las oportunidades que tuvieron de aprender sobre Europa en la escuela y los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos entre los países participantes reportaron aprender acerca de un rango amplio de cuestiones (Kerr et al., 2010). El cuestionario regional europeo para el ICCS 2016 incluye una pregunta modificada y diseñada para medir el alcance de las oportunidades dadas a los alumnos para aprender sobre temas cívicos relacionados con Europa.

*Percepciones de los alumnos acerca del clima escolar:* El clima escolar es ampliamente considerado como un factor importante al explicar los resultados de aprendizaje de los alumnos (Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Leppescu, 2010; Wang, & Degol, 2015). Scheerens y Bosker (1997) veían el clima escolar como sinónimo

de la cultura escolar que presenta un rango de variables centradas en el compromiso del alumno, su ausentismo, su conducta y comportamiento, la motivación del personal y las relaciones entre alumnos, docentes, y la escuela misma. Conceptos más recientes caracterizan al clima escolar como compuesto de cuatro aspectos: el clima académico y la priorización del aprendizaje exitoso, las relaciones interpersonales dentro de la escuela y con los padres, la seguridad física y emocional, y la efectividad organizacional (Wang, & Degol, 2015). La importancia de un clima escolar positivo para involucrar a los alumnos en experiencias de aprendizaje relativas a la cívica también ha sido enfatizada en la investigación sobre el aprendizaje del civismo (véase por ejemplo a Homana et al., 2006). El cuestionario para el estudiante del ICCS 2009 incluía un conjunto de dos ítems que medían la percepción de los alumnos sobre las relaciones estudiantes-profesores en la escuela. El ICCS 2016 incluye cinco ítems (cuatro de ellos habían sido utilizados en el estudio anterior) diseñados para capturar las percepciones de los alumnos sobre las relaciones estudiantes-docentes en la escuela y un ítem que refleja la percepción de los alumnos sobre el riesgo de ser víctima de acoso escolar.

*Reportes de los alumnos sobre experiencias personales de acoso escolar y abuso:* Un síntoma de la desintegración social y la interacción social disfuncional en la escuela es el “matoneo” o acoso escolar, sobre el cual se ha estado discutiendo en la investigación, desde la década de los 70 (Olweus, 1973). El acoso ha seguido siendo enfoque de los investigadores educativos, al igual que de los profesionales (Goldsmid, & Howie, 2014; Smith, 2004; Ttofi, & Farrington, 2011), y la emergencia del “ciberacoso” ha elevado aún más la conciencia sobre el matoneo. El acoso escolar también ha sido identificado como un factor que afecta las percepciones de la escuela (Bayar, & Uçanok, 2012). El cuestionario latinoamericano en el ICCS 2009 incluyó ítems que medían la experiencia de los alumnos con el abuso verbal o la agresión

física en la escuela, y los resultados mostraron que, en los países participantes en esta región, muchos estudiantes reportaron agresión física en su entorno escolar (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). El cuestionario internacional de alumnos para el ICCS 2016 preguntará a los estudiantes acerca del nivel de abuso físico o verbal que ellos han enfrentado en la escuela, mediante el uso de un conjunto de seis ítems.

### 3.4 El contexto del hogar y los compañeros

Los contextos y características del hogar y los compañeros que pueden influir sobre el desarrollo del conocimiento, las actitudes y las creencias de los jóvenes en el marco de la cívica y la ciudadanía son considerables. Incluyen interacciones familiares y de pares, los recursos educativos en el hogar, la cultura, la religión, los valores, el uso del lenguaje de prueba en el hogar, el estatus de las relaciones que tenga el joven con la familia, la educación de los padres, los niveles de ingreso y empleo, el acceso a diferentes tipos de medios de comunicación, la calidad de las relaciones hogar-escuela, y el amplio rango de oportunidades relativas al civismo que pueda ejercer el joven fuera de la escuela. Entre todas ellas, el contexto familiar tiende a enfatizarse de manera particular como una probable influencia sobre los resultados de aprendizaje en general, al igual que en lo relacionado con la educación cívica y ciudadana.

Los hallazgos de investigación han resaltado la importancia del contexto escolar para el desarrollo de disposiciones hacia el involucramiento y la participación de los jóvenes (Bengston, Biblarz, & Roberts, 2002; Janoski, & Wilson, 1995; Lauglo, 2011; Renshon, 1975; Grusec, & Kuczynski, 1997; Vollebergh, Iedema, & Raaijmakers, 2001).

Existe un consenso general de que el contexto familiar es una variable influyente en el desarrollo político de los adolescentes (Sherrod, Torney-Purta, & Flanagan, 2010). El rol del contexto socioeconómico puede ser visto como influyente en (i) ofrecer un entorno más estimulante y (ii) mejorar el logro educativo y los prospectos futuros de los adolescentes, factores que a su turno, fomentan la participación política como un recurso individual.

Los estudios de socialización política y participación enfatizan la importancia de la medida en que las familias y los individuos acceden a diferentes formas de capital. Bourdieu (1986) vio el capital económico como la fuente de otras formas de capital, y diferenció entre capital humano, cultural y social. Mientras que el capital humano se refiere a las destrezas, conocimientos y calificaciones de un individuo, el capital cultural se refiere a aquellas “señales culturales de alto estatus, ampliamente compartidas (actitudes, preferencias conocimiento formal y conductas) utilizadas para la exclusión social y cultural” (Lamont, & Lareau, 1988, p. 156). El capital social se conceptualiza como un recurso social que vincula a los ciudadanos entre sí, de manera que puedan alcanzar las metas en forma más efectiva (véase Stolle, 2002).

En su estudio del desempeño institucional en Italia, Putnam (1993, p. 185) consideraba al capital social como la “clave para hacer que funcione la democracia”. Su visión conceptual se basaba en el concepto de Coleman (1988) según el cual el capital social es generado por la estructura relacional de las interacciones dentro y fuera de la familia, y facilitar el éxito de las acciones individuales y también sus resultados de aprendizaje.<sup>13</sup> Según Putnam (1993), tres componentes del capital

<sup>13</sup> La opinión de Putnam sobre el capital social es, sin embargo, más estrecha y más específica que el concepto de Coleman. Putnam veía al capital social como un recurso colectivo y afirmaba que las interacciones horizontales tienden a fomentar la confianza y la participación, en tanto que las relaciones verticales llevan a la desconfianza y a la separación (Stolle, & Lewis, 2002).

social (la confianza social, las normas sociales y las redes sociales) conforman un “círculo virtuoso” que provee un contexto para la cooperación y la participación exitosa en una sociedad.

La investigación sobre el capital social ha utilizado un rango variante de distintos factores, incluyendo el estatus socioeconómico, las redes personales, la membresía de organizaciones, la confianza interpersonal y la comunicación personal (medios o discusiones). En consecuencia, el concepto de capital social a menudo ha sido criticado por su falta de claridad y los problemas que representa en términos de encontrar indicadores adecuados (Woolcock, 2001).

Dentro del contexto del ICCS, el concepto de capital social se ve como útil, en tanto que describe los mecanismos que explican por qué algunos alumnos tienen niveles más altos de conocimiento cívico y participación que otros. Las mediciones de distintos aspectos del capital social (confianza, normas e interacción social) incluyen variables actitudinales y contextuales. Algunas variables que reflejan el capital social se relacionan con el entorno del hogar, en particular, a las interacciones con los padres, los compañeros y los medios de comunicación. Otras variables pertinentes en este contexto, son mediciones de confianza interpersonal y participación en organizaciones cívicas (véase el Marco de referencia de cívica y ciudadanía en la sección 2).

Las variables relacionadas con el entorno del hogar que son antecedentes del aprendizaje y el desarrollo del alumno, y que son medidas a través del cuestionario de contexto del estudiante, incluyen: (i) estatus socioeconómico parental, (ii) contexto cultural y étnico, (iii) interés de los padres en temas políticos y sociales, y (iv) la composición familiar. El cuestionario sobre el contexto del alumno del ICCS 2016 también reúne datos sobre las variables relacionadas con el proceso

que reflejan las interacciones sociales fuera de la escuela (por ejemplo, discutir sobre temas políticos y sociales con los padres y compañeros, al igual que el acceso a información de los medios).

*Contexto socioeconómico parental del alumno:* El estatus socioeconómico (ESE) se considera ampliamente como un factor explicativo que influye los resultados de aprendizaje en muchas formas complejas (Sirin, 2005). Existe un consenso general de que el estatus socioeconómico está representado por el ingreso, la educación y la ocupación (Gottfried, 1985; Hauser, 1994) y que el usar las tres variables es mejor que utilizar solamente una (White, 1982). Sin embargo, no hay consenso entre los investigadores con respecto a qué medidas deben ser utilizadas en cualquier análisis (Entwistle, & Astone, 1994; Hauser, 1994). En estudios internacionales, las limitaciones adicionales impuestas sobre la validez de las medidas de fondo y la comparabilidad transnacional de las medidas de antecedentes familiares, representan desafíos continuos para los investigadores en esta área (véase Buchmann, 2002; Brese, & Mirazchiyski, 2013; Caro, & Cortés, 2012).

Al igual que en el estudio anterior, el cuestionario para el alumno del ICCS 2016 incluye tres tipos diferentes de medidas:

- Datos sobre la ocupación parental son recogidos mediante preguntas abiertas respecto a los empleos de la madre y el padre del alumno, y se codifican según el marco de la Clasificación Estándar Internacional de Ocupaciones (ISCO-2008) (Organización Internacional del Trabajo, 2007). Posteriormente los códigos serán puntuados utilizando el índice socioeconómico internacional de ocupaciones (SEI) a fin de obtener medidas del estatus socioeconómico (Ganzeboom, de Graaf, & Treiman, 1992).

- Datos sobre educación parental son recogidos mediante preguntas cerradas, en las cuales los niveles educativos son definidos por la Clasificación Estándar de la Educación (ISCED-2011) (UNESCO, 2012b) y luego se adaptan al contexto nacional.
- Los datos sobre ambiente de alfabetización en el hogar se recogen a través de una pregunta sobre el número de libros en casa.

Dada la creciente importancia de las TIC para el compromiso ciudadano, el cuestionario de alumnos del ICCS 2016 también incluye preguntas sobre la disponibilidad de dispositivos electrónicos y acceso casero a Internet. Los datos derivados de estas preguntas también ofrecerán indicadores adicionales sobre el contexto socioeconómico (véase Fraillon et al., 2014).

*Contexto cultural/étnico del alumno:* Los estudios internacionales confirman diferencias en el logro para lectura y matemáticas dependiendo del idioma y el estatus migratorio (véase, por ejemplo, Elley, 1992; Mullis et al., 2000; Stanat, & Christensen, 2006). Los estudiantes provenientes de familias inmigrantes, especialmente entre aquellos que llegaron recientemente, tienden a carecer de competencia en el lenguaje de instrucción y a no estar familiarizados con las normas culturales de la cultura dominante. Además, las minorías étnicas a menudo tienen un ESE más bajo, lo que se correlaciona altamente con el aprendizaje y la participación; también existe evidencia de que el estatus migratorio, el contexto étnico y el idioma tienen efecto sobre los distintos resultados del alumno, incluso tras controlar otras variables contextuales (véase por ejemplo a Fuligni, 1997; Kao, 2001; Lehmann, 1996; Stanat, & Christensen, 2006).

Los resultados del ICCS 2009 mostraron que el contexto inmigrante y el uso del idioma estaban asociados con los resultados de aprendizaje

relacionados con la cívica, en particular en los países con mayores proporciones de inmigración (véase Schulz et al., 2010b). Al igual que en el estudio anterior, el cuestionario de alumnos del ICCS 2016 incluye las preguntas relacionadas con las características de contexto cultural y étnico en su cuestionario estudiantil:

- País de nacimiento (madre, padre y alumno): Esta información se utilizó para distinguir entre alumnos “nativos”, “de primera generación” (padres nacidos en el exterior pero alumno nacido en el país), e “inmigrante” (alumno y padres nacidos en el exterior).
- Idioma de uso en el hogar (idioma de la evaluación versus otros idiomas).
- Autoinformes de los alumnos sobre etnicidad (opcional para países).

*Interés parental de los alumnos:* Existe evidencia de que los jóvenes cuyos padres participan con ellos en discusiones sobre asuntos políticos y cívicos tienden a presentar mayores niveles de conocimiento y compromiso cívicos (véase, por ejemplo, Lauglo & Øia, 2006). El estudio ICCS 2009 pidió a los alumnos evaluar el grado de interés de sus padres en temas políticos y sociales, y los resultados mostraron asociaciones positivas con algunos resultados de los alumnos, en particular, aquellos relacionados con el compromiso político como adultos (Schulz et al., 2010b; Schulz, Ainley, & Fraillon, 2015). El ICCS 2016 incluye la misma pregunta, complementada por un ítem que mide el interés propio del estudiante en asuntos políticos y sociales.

*Reportes de los alumnos sobre la composición familiar:* La estructura familiar representa un factor importante de socialización que puede afectar los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, la investigación en los Estados Unidos, ha demostrado que los alumnos de familias monoparentales tienen menor rendimiento que



aquellos de hogares con dos padres, un hallazgo que ha sido asociado al estrés económico y la carencia de capital humano o social en el hogar (McLanahan, & Sandefur, 1994; Seltzer, 1994). Sin embargo, los efectos de la crianza monoparental sobre los resultados de aprendizaje generalmente se han considerado como relativamente pequeños (para una revisión al respecto, ver Ginther, & Pollak, 2004; Marjoribanks, 1997). Al utilizar una pregunta que era opcional para los países, el ICCS 2009 midió la estructura familiar preguntando a los alumnos acerca de la composición de sus respectivos hogares, es decir, padres, tutores, hermanos, familiares u otras personas. La misma pregunta se incluye como una opción internacional en el cuestionario de alumnos del ICCS 2016.

*Discusión del alumno con padres y compañeros acerca de temas políticos y sociales:* El análisis de los datos de CIVED mostró que la frecuencia de las discusiones políticas es un predictor positivo tanto de los sentimientos de eficacia como de la participación esperada (véase, por ejemplo, Richardson, 2003). Se encontraron resultados similares en un estudio comparativo de estudiantes de secundaria en 15 países, quienes participaron en CIVED (Schulz, 2005), y los datos del ICCS 2009 sugirieron asociaciones entre la frecuencia de la participación en discusiones sobre asuntos políticos y sociales y el conocimiento cívico, la igual que el interés cívico (Schulz et al., 2010b). El cuestionario de alumnos del ICCS 2016 mide las discusiones que tienen los alumnos acerca de temas políticos y sociales con sus padres y compañeros, mediante los mismos ítems usados en el anterior ciclo de encuesta.

*Uso de los medios de comunicación por parte de los alumnos para obtener información sobre temas políticos y sociales:* Una explicación popular para la disminución de la sociedad civil en los Estados Unidos es el efecto negativo de ver televisión (Putnam, 2000), lo cual conlleva a la disminución del interés, el sentido de la eficacia, la confianza y la participación (véase además Gerbner, 1980; Robinson, 1976). Sin embargo, la investigación

también muestra que el uso de los medios (en especial buscando información) usualmente se relaciona de manera positiva con la participación política. Por ejemplo, Norris (2000) concluyó a partir de una extensa revisión de la literatura y de hallazgos de un estudio a gran escala que no había evidencia concluyente sobre una relación negativa entre el uso de los medios y la participación política. CIVED demostró que la información en medios obtenida a partir de informes noticiosos en televisión era un predictor positivo para el conocimiento cívico y la participación esperada en elecciones (Torney-Purta et al., 2001). El ICCS 2009 también mostró que el conocimiento cívico de los alumnos se asociaba positivamente con el ver noticias en televisión, leer los periódicos y obtener información de Internet (Schulz et al., 2010b). Al igual que en el ciclo previo de evaluación, el cuestionario de alumnos en el ICCS 2016 incluye un número de ítems que miden la frecuencia del uso de medios de comunicación por parte del alumno, con el fin de obtener información acerca de asuntos políticos y sociales.

*Participación de los alumnos en servicios religiosos:* Los investigadores han sugerido que la afiliación religiosa puede ayudar a fomentar el compromiso político y social (véase Guo, Webb, Abzug, & Peck, 2013; Perks, & Haan, 2011; Verba et al., 1995), ya que las organizaciones religiosas ofrecen redes enfocadas en el reclutamiento y la motivación política. Sin embargo, también existe evidencia de efectos negativos de la filiación religiosa sobre la ciudadanía democrática, reflejándose en menores niveles de conocimiento político y sentimientos de eficacia entre personas fuertemente religiosas (Scheufele, Nisbet, & Brossard, 2003). En el caso de los jóvenes, la filiación religiosa y la participación pueden ser vistas como parte del ambiente del hogar que puede influir en el proceso del aprendizaje relacionado con la cívica. Como parte de su opción internacional sobre la religión, el ICCS 2016 pregunta a los estudiantes sobre la frecuencia de su asistencia a servicios religiosos utilizando la misma pregunta que en el anterior ciclo de estudio.

### 3.5 Características del estudiante

El desarrollo individual de la comprensión, las actitudes y las disposiciones del alumno puede ser influido por numerosas características, algunas de las cuales se vinculan con el contexto familiar. Los antecedentes en este nivel, recogidos mediante el cuestionario del alumno, incluyen las características de la edad, el género y la formación académica esperada del alumno.

*Edad del alumno:* La investigación ha encontrado que durante la adolescencia el conocimiento cívico y (al menos algunas formas de) compromiso aumentan con la edad (Amadeo et al., 2002; Hess, & Torney, 1967). Sin embargo, también hay evidencia de que los sentimientos de confianza en la respuesta de las instituciones y en la disposición para involucrarse en formas convencionales de participación política activa disminuyen hacia el final de la escuela secundaria (Schulz, 2005). El ICCS 2009 confirmó la anterior investigación transversal, basada en datos de muestra de grado, la cual demostró que la edad estaba correlacionada en forma negativa con el conocimiento cívico del alumno, en particular en los países con mayores tasas de repetición de grados, debido a bajos logros previos (Schulz et al., 2010b). Al igual que en el ciclo anterior, el cuestionario para el alumno pregunta a los estudiantes su mes y año de nacimiento.

*Sexo de los estudiantes (masculino, femenino):* El primer estudio de Educación Cívica de la IEA en 1971 encontró considerables diferencias de género con respecto al logro cognitivo, con los varones tendiendo a tener las puntuaciones más altas de conocimiento cívico (Torney et al., 1975). Sin embargo, la encuesta CIVED de 1999 de la IEA presentó un panorama diferente: mientras que en algunos países los hombres mostraron puntuaciones medias (ligeramente y no significativamente) más altas, en otros

países las mujeres obtuvieron mejores resultados (aunque solo un país informó que la diferencia era significativa). Curiosamente, las mayores diferencias de género a favor de los varones se encontraron en el estudio de seguimiento de los estudiantes de secundaria de grados superiores (Amadeo et al., 2002). El ICCS 2009 mostró una brecha de género a favor de las alumnas (Schulz et al., 2010b), un cambio de CIVED 1999 que también podría explicarse por la ampliación del marco de evaluación subyacente con su énfasis en los aspectos de razonamiento.

CIVED demostró también que las diferencias de género fueron usualmente mayores, con respecto a los indicadores de participación cívica: en la mayoría de los países, los hombres tendían a presentar mayores niveles de interés político y participación esperada. Las diferencias de género también fueron importantes con relación a las actitudes hacia los derechos de los inmigrantes y de las mujeres (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001). El ICCS 2009 confirmó estos hallazgos y mostró diferencias de género para un amplio rango de indicadores de actitudes cívicas e indicadores de compromiso (Fraillon et al., 2014, Kerr et al., Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). Al igual que en el ciclo de encuesta anterior, el cuestionario de estudiantes del ICCS 2016 preguntará sobre el sexo de los estudiantes (masculino, femenino).

*Logro académico esperado del alumno:* En los dos primeros estudios IEA sobre educación cívica, los años esperados de educación futura fueron predictores importantes del conocimiento cívico (Amadeo et al., 2002; Torney et al., 2001). Esta variable refleja aspiraciones individuales. Sin embargo, las respuestas también pueden estar influidas por las expectativas de los padres o



compañeros, y/o en algunos sistemas educativos, por las limitaciones provocadas por los alumnos que estudian en programas que no ofrecen acceso a la educación universitaria. Los datos del ICCS 2009 utilizaron una pregunta similar que pedía a los alumnos indicar su nivel de educación esperado. Los resultados de este estudio confirmaron que esta variable se encuentra asociada de manera positiva con el conocimiento cívico (Schulz et al., 2010b, pp. 225–232). Al igual que en el ciclo anterior de estudio, el cuestionario de alumnos del ICCS 2016 indaga sobre el logro académico esperado por los estudiantes.



## 4. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

## 4.1 Los instrumentos del ICCS 2016

El instrumento del ICCS 2016 reúne datos relativos a las variables de resultado al igual que a las contextuales. Dada la naturaleza específica de un estudio sobre educación cívica y ciudadana, las variables de resultado se evalúan mediante materiales de pruebas cognitivas y un cuestionario para el alumno. Los datos contextuales que explican la variación en las variables de resultado se recogen mediante cuestionarios para alumnos, docentes y escuelas, así como a través de la encuesta de contextos nacionales.

La tabla 4.1 enumera los instrumentos administrados como parte del estudio ICCS 2016, su tiempo aproximado de administración y sus encuestados. El instrumento de evaluación del estudiante consiste de dos partes: (i) un núcleo internacional, que incluye la prueba cognitiva y el cuestionario para el alumno y (ii) un cuestionario regional opcional para países europeos y latinoamericanos.

Tabla 4.1: Instrumentos del ICCS 2016

Instrumento	Duración	Encuestado
Prueba cognitiva internacional	45 min.	Alumno
Cuestionario internacional para el alumno	40 min.	Alumno
Instrumento de módulo regional	~15 min.	Alumno
Cuestionario para el docente	~30 min.	Docente
Cuestionario para la escuela	~30 min.	Rector
Encuesta de contextos nacionales	N/A	CNI

Nota: N/A = no aplica; CNI: Coordinador de Centro Nacional Investigador o su designado.

Los ítems de los cuatro núcleos incluidos en el ICCS 2009 son utilizados para estimar cambios a través del tiempo para aquellos países que participan en ambos estudios. Están integrados en los ocho núcleos de los ítems de evaluación ICCS 2016 para garantizar un adecuado balance de contenidos entre los dominios de contenido y cognitivo dentro de cada núcleo.

Los cuestionarios para alumnos, docentes y escuelas también incluyen mayores números de ítems que reflejan aspectos que también fueron medidos en el ICCS 2009 a través de conjuntos de ítems idénticos o ligeramente modificados. La tabla 4.2 muestra las cifras y los porcentajes correspondientes del ICCS 2009 y los ítems

recientemente desarrollados para cada uno de los principales instrumentos del estudio. En la prueba del estudiante y el cuestionario para escuelas, cerca de la mitad del material de ítems fue recientemente desarrollado. Esta proporción es más baja en los cuestionarios internacionales para alumnos y para el docente, en los cuales solamente se adicionó un tercio del material.

El cuestionario regional europeo para estudiantes incluye 70 por ciento de nuevo material de ítems, mientras que este porcentaje es mucho menor en el cuestionario regional latinoamericano para estudiantes, para el cual se conservaron cuatro quintos de los ítems del ICCS 2009.

Tabla 4.2: Números y porcentajes del ICCS 2009 e ítems desarrollados recientemente en los instrumentos principales del estudio ICCS 2016

Instrumentos	Ítems del ICCS 2009	Ítems del ICCS 2016	Total
Examen internacional para alumnos	42 (48%)	46 (52%)	88
Cuestionario internacional para alumnos	115 (64%)	64 (36%)	179
Cuestionario europeo para alumnos	21 (30%)	50 (70%)	71
Cuestionario latinoamericano para alumnos	55 (79%)	15 (21%)	70
Cuestionario para docentes	49 (66%)	25 (34%)	74
Cuestionario para las escuelas	57 (54%)	49 (46%)	106

Nota: La tabla no incluye ítems del cuestionario opcional.

## 4.2 Tipos de ítem

Los instrumentos del ICCS 2016 incluyen un rango de diferentes tipos de ítems con el fin de evaluar diversidad de aspectos cognitivos, de comportamiento afectivo o contextuales.

Se espera que la prueba cognitiva contenga los siguientes dos tipos de ítems:

- *Selección múltiple (SM)*: Cada ítem tiene cuatro opciones de respuesta, una de las cuales es la correcta y las otras tres son distractoras.
- *Respuesta abierta (RA)*: Se pide a los alumnos escribir una respuesta corta a una pregunta abierta. Las respuestas son puntuadas por calificadores que trabajan para los centros nacionales.

Al igual que en el estudio anterior, la mayoría de ítems tienen un formato de opción múltiple, mientras que una parte pequeña de los ítems (cerca del 10%) son ítems de respuesta abierta. Se evaluarán diferentes cualidades del conocimiento y razonamiento del alumno entre el conjunto completo de ítems con un rango de dificultades y dentro de ítems seleccionados de respuestas construidas, mediante la aplicación de una guía de puntuación de crédito parcial para las respuestas de los alumnos. Las repuestas de los estudiantes a cada uno de estos ítems pueden ser evaluadas según el nivel de sofisticación demostrado, en comparación con una jerarquía de categorías sustantivas distintivas que se relacionan con el contexto fijo dentro del ítem. Normalmente las preguntas del examen están organizadas en unidades en las que el contenido de todos los ítems se refieren a un estímulo que describe una

situación o problema en particular, acompañados de un gráfico en unos pocos casos.

Al igual que en el ICCS 2009, los cuestionarios para alumnos, docentes y las escuelas del ICCS 2016 incluyen los siguientes tipos de ítems:

- *Ítems tipo Likert*: Por cada ítem se pide a los encuestados calificar un número de enunciados, normalmente en una escala de cuatro puntos. Para la mayoría de estos ítems, la escala varía de (1) totalmente de acuerdo hasta (4) totalmente en desacuerdo. Las escalas de calificación para otras preguntas indican frecuencias (nunca, raramente, a veces, siempre) o niveles de interés, confianza o importancia.
- *Ítems de múltiple respuesta*: Se pide a los encuestados indicar los tres aspectos que ellos consideran más importantes.
- *Ítems de respuesta categórica*: Los encuestados deben elegir una entre dos o más categorías de respuesta que consideren como la más apropiada. Estas preguntas se utilizan principalmente para recolectar información contextual (por ejemplo sobre el género o el nivel educativo de los padres, libros en casa, materias enseñadas en la escuela y gestión pública o privada de la escuela).
- *Ítems de respuesta abierta*: Se pide a los encuestados escribir una respuesta corta que es codificada por los centros nacionales. Estos ítems solamente se utilizan para recoger información sobre la ocupación parental.

### 4.3 Cobertura de los dominios del marco

Los instrumentos del estudio principal del ICCS 2016 fueron desarrollados para abarcar los dominios cognitivo, afectivo-conductual y de contenido, definidos en el marco de cívica y ciudadanía. La tabla 4.3 ilustra el número de ítems en los instrumentos del examen y cuestionario para los alumnos relacionados con los dominios del marco. En filas separadas se presentan los números de ítems de actitudes incluidos en el cuestionario regional para Europa y América Latina. Los ítems de la evaluación y del cuestionario en el ICCS 2009 y en el ICCS 2016 fueron desarrollados para abordar aspectos relacionados con todos los dominios cognitivo, afectivo-conductual y de contenido. La tabla 4.3 muestra que los ítems no se encuentran distribuidos de forma pareja en todas las celdas de la tabla.

Al igual que en el ICCS 2009, aproximadamente tres cuartas partes de los ítems de la prueba pertenecen al dominio cognitivo *analizar y razonar*, y la mayoría de los ítems de la prueba

en el dominio de conocimiento cognitivo se relacionan con el dominio de contenido *sociedad y sistemas cívicos*. El dominio de contenido que recibe la menor cobertura en la prueba cognitiva es el de *identidades cívicas*, con solo cuatro de 88 ítems, lo que se parece a la representación de este dominio de contenido en la prueba ICCS 2009.

Entre los ítems afectivo-conductuales en el cuestionario internacional para el alumno, cerca de tres quintos fueron diseñados para reunir datos sobre la participación del alumno. Los cuestionarios regionales europeo y latinoamericano solamente incluyen ítems relacionados con el dominio afectivo-conductual *actitudes*. Entre los instrumentos internacionales y regionales, cerca de un tercio de los ítems afectivo-conductuales se relacionan con el dominio de contenidos *sociedad y sistemas cívicos* y otro tercio a los *principios cívicos*. Cerca de un cuarto de esos ítems pertenecen a la participación cívica mientras que una décima parte se relaciona con *identidades cívicas*.

Tabla 4.3: Cobertura de los dominios cognitivo, afectivo-conductual y de contenido

Dominio de contenido 1:					
	Sociedad y sistemas cívicos	Principios cívicos	Participación cívica	Identidades cívicas	Total
<b>Dominios cognitivos</b>					
Conocer	12	9	2	0	23
Razonar y aplicar	24	18	19	4	65
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>88</b>
<b>Dominios afectivo-conductuales</b>					
Actitudes	42	21	5	5	73
Compromiso	5	8	35	2	50
Actitudes (en el cuestionario europeo)	21	22	6	9	58
Actitudes (en el cuestionario latinoamericano)	11	35	16	8	70
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>86</b>	<b>62</b>	<b>24</b>	<b>251</b>

Nota: La tabla no incluye los ítems opcionales del cuestionario

## 4.4 El diseño del examen del ICCS 2016 y la escala descriptiva de logros

Para el examen del alumno, el ICCS 2016 utiliza un diseño rotativo para la administración del examen, haciendo posible incluir más material de examen y así asegurar mayor cobertura del marco de referencia de la evaluación, sin incrementar el tiempo de examen para cada alumno. Este procedimiento también permite que se genere un número suficiente de puntos de calificación para proporcionar la base para una descripción completa de la escala. El rotar los núcleos entre

los cuadernillos garantiza que los diferentes exámenes estén vinculados.

La tabla 4.4 muestra el diseño del cuadernillo de examen para el estudio principal del ICCS 2016. Los ocho núcleos contienen ítems del ICCS 2009. El diseño del cuadernillo está balanceado al punto en el que cada núcleo aparece en tres cuadernillos, en tres posiciones diferentes (A, B y C).

Tabla 4.4: Diseño del cuadernillo de examen para el estudio principal

Cuadernillo	Posición		
	A	B	C
1	C01	C02	C04
2	C02	C03	C05
3	C03	C04	C06
4	C04	C05	C07
5	C05	C06	C08
6	C06	C07	C01
7	C07	C08	C02
8	C08	C01	C03

Los ítems del examen se escalarán utilizando TRI (teoría de respuesta al ítem) (Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991; Rasch, 1960). Los ítems de la prueba cognitiva se escalarán para obtener los puntajes de *conocimiento cívico y comprensión*. La escala cubrirá el *conocimiento y la comprensión* del alumno que abarcan los cuatro dominios de contenido (*sistemas cívicos y sociedad, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas*) y los dos dominios cognitivos (*conocimiento, aplicación y razonamiento*). Los ítems se utilizarán para describir el conocimiento y la comprensión del estudiante en distintos niveles de competencia del alumno.

Al igual que en el anterior ciclo de estudio, los ítems de la prueba fueron diseñados a fin de

proveer la base para derivar una escala descrita de conocimiento cívico, la cual consta de tres niveles de competencia. Las descripciones de los niveles de competencia son síntesis de los descriptores de ítem dentro de cada nivel. Describen una jerarquía de conocimiento cívico en términos de creciente sofisticación del conocimiento de contenido y el proceso cognitivo. Debido a que la escala es derivada en forma empírica, más que a partir de un modelo de cognición, los niveles crecientes en la escala representan procesos complejos de contenido y cognitivos según se demuestran mediante el desempeño. Sin embargo, la escala no se extiende simplemente desde el contenido en la base hasta el razonamiento y análisis en la cima.



Los procesos cognitivos de conocer, razonar y analizar pueden verse a través de todos los niveles de la escala, dependiendo de los temas a los cuales se apliquen. La escala incluye una síntesis de los elementos comunes del contenido de cívica y ciudadanía en cada nivel y las formas típicas en las que los alumnos usan ese contenido. Cada nivel de la escala se refiere al grado en que los alumnos aprecian la interconexión de los sistemas cívicos, al igual que el sentido que tienen los alumnos sobre el impacto de la participación cívica en sus comunidades.

La escala refleja ampliamente el desarrollo que abarca los elementos concretos, familiares y mecanicistas del civismo y la ciudadanía, mediante procesos de política e institucionales amplios, que determinan la forma de nuestras comunidades cívicas, con los siguientes tres niveles (véase en el Apéndice B una descripción más detallada):

1. El nivel 1 de la escala se caracteriza por el compromiso del alumno con los principios fundamentales y conceptos amplios que cimentan el civismo y la ciudadanía. Los alumnos que operan en este nivel están familiarizados con las “grandes ideas” del civismo y la ciudadanía; generalmente son capaces de determinar exactamente qué es justo o injusto en contextos familiares y demostrar algún conocimiento sobre las operaciones más básicas de las instituciones cívicas y civiles. Los alumnos que operan en el nivel 1 también demuestran normalmente conciencia sobre la capacidad del ciudadano para influir en su contexto local. Los factores clave que diferencian los logros de nivel 1 de los de niveles superiores se relacionan con el grado de especificidad del conocimiento de los alumnos y la cantidad de pensamiento mecanicista más que relacional que expresan los alumnos con relación al funcionamiento de las instituciones cívicas y civiles.
2. Los alumnos que trabajan en el nivel 2, normalmente demuestran algún conocimiento y comprensión específica de las instituciones, sistemas y conceptos más dominantes en cívica y ciudadanía. Estos alumnos generalmente comprenden la interconectividad de las instituciones cívicas y civiles y los procesos y sistemas a través de los que estas operan (más que solamente ser capaces de identificar sus características más obvias). Los alumnos en el nivel 2 también pueden demostrar entendimiento de la conexión entre los principios o ideas clave y cómo estas funcionan en la política o en la práctica del día a día en contextos familiares. Ellos pueden relacionar algunos procesos cívicos formales con su vivencia diaria y son conscientes de que la potencial esfera de influencia (y por inferencia, la responsabilidad) de los ciudadanos activos yace más allá de su propio contexto local. Un factor clave que diferencia al nivel 2 del 3 es el grado en el que los alumnos usan el conocimiento y la comprensión para evaluar y justificar las políticas y las prácticas.
3. Los alumnos que trabajan en el nivel 3 demuestran conocimiento y comprensión de tipo holístico de los conceptos de cívica y ciudadanía, en lugar de ser segmentados. Ellos realizan juicios evaluativos acerca de los méritos de las políticas y conductas a partir de perspectivas dadas, justifican posiciones o propuestas y generan hipótesis sobre los resultados con base en su comprensión de los sistemas y prácticas cívicas y ciudadanas. Los alumnos que trabajan en el nivel 3 demuestran comprensión de la práctica de la ciudadanía activa como medio para un fin, más que como una “respuesta automática” que es esperada en un contexto dado. De ahí que estos alumnos sean capaces de evaluar conductas de ciudadanía a la luz de sus resultados esperados.

## 4.5 Escalas del cuestionario

El estudio ICCS da informes sobre resultados de educación cívica y ciudadana y sobre contextos con base en un número de escalas derivadas del cuestionario internacional y el regional y los cuestionarios para docentes y escuelas. Normalmente, los ítems se presentarán en escalas utilizando el modelo IRT de crédito parcial de Rasch (véase Schulz, & Friedman, 2011).

El cuestionario (internacional) del alumno incluye ítems que serán utilizados a fin de obtener los siguientes índices o conjuntos de índices<sup>14</sup> relacionados con los factores afectivos de comportamiento y con textuales:

### Actitudes

- Percepciones de los alumnos sobre la buena ciudadanía (17 ítems, tres dimensiones esperadas)
- Confianza de los alumnos en las instituciones (12 ítems)
- Percepciones de los alumnos sobre amenazas al futuro del mundo (13 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia los valores democráticos (9 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia los derechos de género (7 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia la igualdad de derechos para todos los grupos étnicos/raciales (5 ítems)
- Valoración de los alumnos en cuanto a la participación de los estudiantes en la escuela (5 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia su país de residencia (5 ítems)

- Actitudes de los alumnos hacia la influencia de la religión en la sociedad (opción internacional, 6 ítems)

### Compromiso

- Sentido de auto-eficacia del alumno (7 ítems)
- Expectativas en cuanto a participar en acción cívica en apoyo o protesta contra asuntos importantes (11 ítems, dos dimensiones esperadas)
- Expectativas de los alumnos en cuanto a la participación como adultos (10 ítems, tres dimensiones esperadas)
- Expectativas de los alumnos sobre participación futura en el centro educativo (5 ítems)
- Compromiso de los alumnos con las redes sociales (3 ítems)
- Participación de los alumnos (pasada o presente) en organizaciones sociales y grupos fuera del centro educativo (7 ítems)
- Participación del alumno (pasada o presente) en actividades escolares (6 ítems)

### Contexto

- Percepciones de los alumnos en cuanto al clima abierto en el aula para la discusión de asuntos políticos y sociales (6 ítems)
- Informes de los alumnos sobre aprendizaje de la cívica en el centro educativo (7 ítems)
- Percepciones de los alumnos en cuanto a las relaciones docente-alumno en el centro educativo (6 ítems)
- Percepciones de los alumnos sobre la interacción social entre estudiantes en el centro educativo (4 ítems)
- Informes de los alumnos sobre maltrato físico y verbal (acoso escolar) en la escuela (6 ítems)
- Informes de los alumnos en cuanto a discusiones sobre asuntos políticos y sociales con sus padres y compañeros (4 ítems)

<sup>14</sup> Las cantidades de ítems que miden cada índice o conjunto de índices (entre paréntesis) no incluyen ítems opcionales (individuales) y algunos pueden incluir ítems que podrían descartarse de la presentación en escala cuando se deriven los índices finales dependiendo de los resultados que arrojan los análisis de los datos provenientes del estudio principal.

El cuestionario regional europeo incluye ítems que serán utilizados para obtener los siguientes índices:

- Percepciones de los alumnos en cuanto al futuro de Europa (8 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia la cooperación entre países europeos (8 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia la Unión Europea (5 ítems)
- Percepciones de los alumnos sobre la discriminación en las sociedades europeas (7 ítems)
- Opiniones de los estudiantes sobre las limitaciones de edad para los jóvenes (11 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia el consumo ético y responsable (6 ítems)
- Sentido de identidad europea de los alumnos (4 ítems)
- Percepciones de los alumnos en cuanto a su propio futuro (5 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia la inmigración (5 ítems)
- Perspectivas de los alumnos sobre la libertad que tienen los ciudadanos europeos para residir y trabajar dentro de Europa (6 ítems)
- Reportes de los alumnos en cuanto a las oportunidades de aprender sobre Europa en la institución educativa (4 ítems)

El cuestionario regional del alumno en América Latina incluye ítems que se utilizarán para obtener los siguientes índices:

- Actitudes del alumno hacia las prácticas gubernamentales autoritarias (11 ítems)
- Percepción de los alumnos sobre discriminación de minorías en las sociedades latinoamericanas (9 ítems)
- Actitudes de los alumnos ante la desobediencia a la ley (10 ítems)

- Sentido de empatía de los alumnos (11 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia la homosexualidad (5 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia las prácticas corruptas (6 ítems)
- Actitudes de los alumnos hacia la violencia (10 ítems, dos dimensiones esperadas)
- Aceptación de la diversidad (8 ítems)

El cuestionario para docentes incluye ítems para derivar los siguientes índices contextuales:

- Participación de los docentes en la gobernanza escolar (5 ítems)
- Percepciones de los docentes sobre los problemas sociales en la institución educativa (9 ítems)
- Percepciones de los docentes sobre las actividades de los alumnos en la comunidad (9 ítems)
- Percepciones de los docentes en cuanto a la conducta del alumno en el centro educativo (6 ítems)
- Percepciones de los docentes en cuanto al clima del aula (4 ítems)
- Percepciones de los docentes en cuanto al acoso escolar en el centro educativo (8 ítems)
- Informes de los docentes sobre actividades relacionadas con la sostenibilidad ambiental (7 ítems)
- Informes de los docentes en cuanto a actividades de clase relacionadas con la educación cívica y ciudadana (opción internacional, 8 ítems)
- Preparación de los docentes para la enseñanza relacionada con la educación cívica y ciudadana (opción internacional, 11 ítems)
- Participación de los docentes en la gobernanza escolar (opción internacional, 11 ítems)
- Informes de los docentes en cuanto a su formación en métodos de enseñanza (opción internacional, 5 ítems)



El cuestionario del centro educativo incluye ítems para derivar los siguientes índices contextuales:

- Percepciones de los rectores sobre la participación de los docentes en la gobernanza escolar (5 ítems)
- Percepciones de los rectores sobre el sentido de pertenencia de los alumnos con la institución (4 ítems)
- Percepción de los rectores sobre el sentido de pertenencia de los docentes (4 ítems)
- Percepción de los rectores sobre las oportunidades de los docentes de participar en actividades comunitarias (9 ítems)
- Percepción de los rectores sobre el acoso escolar (6 ítems)
- Informes de los rectores respecto a las actividades para evitar el acoso escolar (8 ítems)
- Percepciones de los rectores sobre la participación de la comunidad escolar (6 ítems)
- Informes de los rectores respecto a las actividades relacionadas con la sostenibilidad ambiental (5 ítems)
- Disponibilidad de recursos en la comunidad local (10 ítems)
- Percepciones de los rectores sobre tensiones sociales en la comunidad (12 ítems)
- Percepciones de los rectores sobre la autonomía escolar al impartir la ECC (8 ítems)



## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **AERA** (2013). Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations. Washington, DC, EEUU: American Educational Research Association.
- **Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.)** (2013). ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Ajzen, I.** (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- **Ajzen, I. & Fishbein, M.** (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1–33.
- **Almgren, E.** (2006). Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan Disertación. Uppsala, Suecia: University of Uppsala. Disponible en <http://www.skolporten.se/forskning/avhandling/att-fostra-demokrater-om-skolan-i-demokratin-och-demokratin-i-skolan/>.
- **Alnæs, K.** (2013). Roots of European identity. Challenges and threats. Debates on European identity (2013–2014). Estrasburgo, Francia: Council of Europe. Disponible en [http://www.coe.int/t/policyplanning/Debates/Identity\\_Debates/Speech\\_Alnaes\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/policyplanning/Debates/Identity_Debates/Speech_Alnaes_en.pdf).
- **Alsos, K., & Eldring L.** (2008). Labour mobility and wage dumping: the case of Noruega. *European Journal of Industrial Relations*, 14(4), 441–459.
- **Althof, W., & Berkowitz, M.** (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.
- **Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R.** (2002). Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Amnå, E., & Ekman, J.** (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6, 261-281
- **Amnå, E., Ekström, M., Kerr, M., & Stattin, H.** (2009). Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111(1), 27–40.
- **Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A.** (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher* 29(4): 11–13.
- **Anderson, L. W. & Krathwohl, D. A.** (2001). Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Nueva York, NY, EEUU: Longman.
- **Anderson, L. W., Ryan, D. W., & Shapiro, B. J. (Eds.)**. (1989). The IEA classroom environment study. Oxford, Reino Unido/Nueva York, NY, EEUU: Pergamon Press.
- **Anduiza, E., Jensen, M. J., & Jorba, L. (Eds.)** (2012). Digital media and political engagement worldwide: A comparative study. Nueva York, NY, EEUU: Cambridge University Press.
- **Annette, J.** (2000). Education for citizenship, civic participation and experiential service learning in the community. In R. Gardner et al. (Eds.), *Education for Citizenship*. Londres, Reino Unido: Continuum.

- **Annette, J.** (2008). Community involvement, civic engagement and service learning. In J. Arthur, Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 388–397). Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- **Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C.** (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372–387.
- **Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, C., & Philippi, J.** (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 25(3), 290–310.
- **Bäckman, E., & Trafford, B.** (2007). *Democratic governance of schools*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe Publishing.
- **Baker, D., & LeTendre, G.** (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA, EEUU: Stanford University Press.
- **Banaji, S., & Buckingham, D.** (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*. Cambridge, MA, EEUU: MIT Press.
- **Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, EEUU: Prentice-Hall.
- **Bandura, A.** (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- **Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York, NY, EEUU: W. H. Freeman and Company.
- **Barber, C., Fennelly, K., & Torney-Purta, J.** (2013) Nationalism and support for immigrants' rights among adolescents in 25 countries, *Applied Developmental Science*, 17(2), 60–75.
- **Barnes, S. H., & Kaase, M. (Eds.)**. (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills, CA, EEUU: SAGE Publications.
- **Bayar, Y., & Uçanok, Z.** (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352–2358.
- **Bear, G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C.** (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17(3), 339–354.
- **Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & Wong, S.** (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56, 85–100.
- **Bengston, V. L., Biblarz, T. J., & Roberts, R. L.** (2002), *How families still matter. A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- **Berkowitz, W., Althof, W., & Jones, S.** (2008). Educating for civic character. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.) *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.

- **Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M.** (2004). All-European study on education for democratic citizenship policies. Estrasburgo, Francia: Council of Europe.
- **Bogler, R., & Somech, A.** (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision-making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420–438.
- **Bongardt, A., & Torres, F.** (2012). The Lisbon Strategy. In E. Jones, A. Menon, & S. Weatherill (Eds.), *The Handbook on the European Union* (pp. 469-483). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- **Bourdieu, P.** (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology and education* (pp. 241–248). Nueva York, NY, EEUU: Greenwood Press.
- **Brese, F., & Mirazchiyski, P.** (2013). Measuring students' family background in large-scale education studies. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments 2* (Special issue), 21–47.
- **Brodie, J.** (2004) Introduction: globalization and citizenship beyond the national state. *Citizenship Studies*, 8(4), 323–332.
- **Bronfenbrenner, U.** (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Washington, DC, EEUU: SAGE Publications
- **Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Easton, J., & Leppescu, S.** (2010). *Organizing schools for improvement*. Nueva York, NY, EEUU: Russell Sage Foundation Publications.
- **B Buchmann, C.** (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter, & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150–197). Washington, DC, EEUU: National Academy Press.
- **Burnouf, L.** (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3). Disponible en [http://www.educ.ualberta.ca/css/Css\\_38\\_3/ARburnouf\\_global\\_awareness\\_perspectives.htm](http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARburnouf_global_awareness_perspectives.htm).
- **Cabrera, A.F., Nora, A., Terenzini, P.T., Pascarella, E., & Hagedorn, L.S.** (1999) Campus racial climate and the adjustment of students to college. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134–160.
- **Canache, D., Hayes, M., Mondak, J. J., & Seligson, M. A.** (2014). Determinants of perceived skincolor discrimination in Latin America. *Journal of Politics*, 76, 506–520.
- **Caro, D. H., & Cortés, D.** (2012). Measuring family socioeconomic status: an illustration using data from PIRLS 2006. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 5, 9–33.
- **Caro, D. H., & Schulz, W** (2012). Ten hypotheses about tolerance among Latin American adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213–234.
- **Carrera, S.** (2005). What does free movement mean in theory and practice in an enlarged EU? *European Law Journal*, 11(6), 699–721.

- **Chaux, E.** (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79, 84–93.
- **Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M.** (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas.* Bogotá, Colombia: Ceso, Ediciones Uniandes, Ministerio de Educación Nacional.
- **Chaux, E., & Velásquez, A. M.** (2009). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. In V. Bouvier (Ed.), *Colombia: Building peace in a time of war* (pp. 159–171). Washington, DC, EEUU: United States Institute of Peace.
- **Checkel, J. T., & Katzenstein, P. J.** (2009). *European identity.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- **Chong, A. & Nopo, H.** (2007). *Discrimination in Latin America: An elephant in the room?* Research Department Working Paper 614. Washington, DC, EEUU: Banco Interamericano de Desarrollo.
- **Chossudovsky, M., & Marshall, A.** (2010). *The global economic crisis: The great depression of the XXI century.* Montreal, Canada: Global Research Publishers. Centre for Research on Globalization (CRG).
- **Citizenship Foundation.** (2013). *Economic awareness.* Londres, Reino Unido: Citizenship Foundation. Disponible en: <http://www.citizenshipfoundation.org.Reino Unido/main/page.php?353>.
- **Coleman, J. S.** (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(supplement), 95–120.
- **Copeland-Linder, N., Johnson, S.B., Haynie, D.L., Chung, S.E., & Cheng, T.L.** (2012). Retaliatory attitudes and violent behaviours among assault-injured youth, *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 215–220.
- **Côté, R.R., & Erickson, B.H.** (2009) Untangling the roots of tolerance: How forms of social capital shape attitudes toward ethnic minorities and immigrants. *American Behavioral Scientist*, 52(12), 1664–1689.
- **Council of Europe.** (2007). *Democratic governance of schools.* Estrasburgo, Francia: Autor.
- **Corcoran, L., & Mc Guckin, C.** (2014). Addressing bullying problems in Irish schools and in cyberspace: A challenge for school management, *Educational Research*, 56(1), 48–64.
- **Cox, C.** (2010). *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados.* Bogotá, Colombia: Regional Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- **Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F.** (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action.* Washington, DC, EEUU: Banco Interamericano de Desarrollo.
- **Dalton, R.** (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (pp. 19–36). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- **Davies, P.** (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 15–30.

- **Davies, P.** (2015). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 300–316.
- **Davies, P., Howie, H., Mangan, J., & Telhaj, S.** (2002). Economic aspects of citizenship education: An investigation of students' understanding. *The Curriculum Journal*, 13(2), 201–223.
- **Delanty, G.** (1995). *Inventing Europe: Idea, identity, reality*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- **Delanty, G.** (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25–47.
- **Delanty, G.** (2007). European citizenship: A critical assessment. *Citizenship Studies*, 11(3), 64–72.
- **Delanty, G., & Rumford, C.** (2005). *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*. Londres, Reino Unido: Routledge
- **Diamond, L.** (2015). Facing up to democratic recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141–155.
- **Dijkstra, A.B., & De la Motte, P.I. (Eds.)** (2014). *Social outcomes of education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Ámsterdam, Países Bajos: Ámsterdam University Press.
- **Dobson, A.** (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- **Dobson, A. & Bell, D. (Eds.)** (2006). *Environmental citizenship*. Cambridge, MA, EEUU: MIT Press.
- **Dølvik, J. E. & Eldring L.** (2008). Mobility of labour from the new EU states to the Nordic region: Trends and consequences. *TemaNord 2008:537*. Copenhagen, Dinamarca: Nordic Council of Ministers. Disponible en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:702309/FULLTEXT01.pdf>.
- **Dringer, E.** (2013). A patchwork of emissions cuts. *Nature*, 501, 307–309.
- **Duchesne, S.** (2008). Waiting for a European identity. Reflections on the process of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 397–410.
- **Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.** (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- **Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B.** (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435.
- **Edmonds, R. R.** (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(10), 15–24.
- **Ehman, L. H.** (1980). Change in high school pupils' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253–265.
- **Eisenberg, N.** (1995). Prosocial development: A multifaceted model. In W. M. Kurtines, & J.
- **L. Gerwitz (Eds.)**, *Moral development: An introduction* (pp. 401–429). Needham Heights, MA, EEUU: Prentice Hall.
- **Ekman, J., & Amnå, E.** (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283–300.

- **Elley, W. B.** (1992). How in the world do students read? La Haya, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Entwistle, D. R. A., & Astone, N. M.** (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521–1540.
- **European Commission.** (2010). EU citizens' attitudes towards alcohol. Bruselas, Bélgica: Autor. Disponible en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_331\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_331_en.pdf).
- **European Commission.** (2012a). Special Eurobarometer 393. Discrimination in the EU in 2012. Bruselas, Bélgica: Autor. Disponible en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_393\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_sum_en.pdf)
- **European Commission.** (2012b). The development of European identity/identities: Unfinished business. A policy review. Bruselas, Bélgica: Autor. Disponible en [https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy\\_reviews/development-of-european-identity-identities\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf).
- **European Commission.** (2013). Political participation and EU citizenship: Perceptions and behaviours of young people. Evidence from Eurobarometer surveys. Bruselas, Bélgica: Autor. Disponible en <http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/perception-behaviours.pdf>.
- **European Commission.** (2014). Special Eurobarometer 413. Future of Europe. Bruselas, Bélgica: Autor. Disponible en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_413\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_413_en.pdf).
- **European Commission.** (2015). Public opinion in the European Union. First results. Bruselas, Bélgica: Autor. Disponible en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb83/eb83\\_first\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_first_en.pdf).
- **Eurydice.** (2005). Citizenship education at school in Europe. Bruselas, Bélgica: Autor.
- **Eurydice.** (2007). School autonomy in Europe: Policies and measures. Bruselas, Bélgica: Autor.
- **Eurydice.** (2012). Citizenship education in Europe. Bruselas, Bélgica: Autor.
- **Eurydice.** (2013). Key data on teachers and school leaders in Europe. Bruselas, Bélgica: Autor.
- **Ferreira, J.** (2013). Transformation, empowerment, and the governing of environmental conduct: insights to be gained from "history of the present" approach. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 63–73). Washington, DC, EEUU: American Educational Research Association.
- **Fligstein, N.** (2009). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- **Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E.** (2014). Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Literacy Information Study International Report. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J.** (2012). ICCS 2009 Asian Report. Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in five Asian countries. Amsterdam, Países Bajos: IEA.
- **Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.** (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–96.

- **Fuligni, A. J.** (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351–363.
- **Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J.** (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- **Gerbner, G.** (1980). The mainstreaming of America. *Journal of Communication*, 30, 10–29.
- **German Marshall Fund** (2014). *Transatlantic trends: Key findings 2014*. Washington, DC, EEUU: Autor. Disponible en [http://trends.gmfus.org/files/2012/09/Trends\\_2014\\_complete.pdf](http://trends.gmfus.org/files/2012/09/Trends_2014_complete.pdf).
- **Ginther, D. K., & Pollak, R.A.** (2004). Family structure and children’s educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671–696
- **Goldsmid, S., & Howie, P.** (2014). Bullying by definition: An examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2): 210–225.
- **Gottfried, A. W.** (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85–92.
- **Gould, J. (Ed.)**. (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Washington, DC, EEUU: National Conference on Citizenship. Disponible en <http://www.ncoc.net/guardianofdemocracy>.
- **Grant, W., & Wilson, K. (Eds)** (2012). *The Consequences of the Global Financial Crisis: The Rhetoric of Reform and Regulation*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- **Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (Eds.)**. (1997). *Parenting and children’s internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Nueva York, NY, EEUU: John Wiley.
- **Guo, C., Webb, N. J., Abzuq, R., & Peck, L. R. A.** (2013). Religious affiliation, religious attendance, and participation in social change organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(1), 34–58.
- **Hahn, L.** (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231–250.
- **Halstead, M., & Pike, M.** (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- **Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J.** (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA, Reino Unido/Londres, Reino Unido/Nueva Delhi, India: SAGE Publications.
- **Hanushek, E. A.** (1994). Money might matter somewhere: A response to Hedges, Laine, & Greenwald. *Educational Researcher*, 23, 5–8.
- **Hanushek, E. A.** (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141–164.
- **Hanushek, E.A.** (2006). School Resources. In E.A Hanushek, & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Volume 2 (pp. 865–908). Ámsterdam, Países Bajos: Elsevier B.V.
- **Harvey-Beavis, A.** (2002). Student and school questionnaire development. In R. Adams, & M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 33–38). Paris, Francia: OECD Publications.

- **Hauser, R. M.** (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541–1545.
- **Hayward, T.** (2006). Ecological citizenship: Justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435–446.
- **Henderson, A., Pancer, S. M., & Brown, S. D.** (2013) Creating effective civic engagement policy for adolescents: Quantitative and qualitative evaluations of compulsory community service. *Journal of Adolescent Research*, 29(1), 120–154.
- **Henderson, K., & Tilbury, D.** (2004). Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. Sidney, Australia: ARIES.
- **Herrmann, R. K., Risse, T., & Brewer, B. M. (Eds.)** (2004). *Transnational identities: Becoming European in the EU*. Lanham, MD, EEUU: Rowman E Littlefield Publishers Inc.
- **Hess, R. D., & Torney, J.** (1967). *The development of political attitudes in children*. Garden City, NY, EEUU: Anchor.
- **Hicks, D.** (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265–275.
- **Hoffman, M. L.** (1981). The development of empathy. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 41–63). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- **Holden, C.** (2007). Young people's concerns. In D. Hicks, & C. Holden (Eds.), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice* (pp. 31–42), Londres, Reino Unido: Routledge Falmer.
- **Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J.** (2006). Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies (Circle Working Paper 48). Disponible en <http://civicyouth.org/circle-working-paper-48-assessing-school-citizenship-education-climate-implications-for-the-social-studies/>.
- **Hooghe, M., & Quintelier, E.** (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567–589.
- **Huckle, J.** (2008). Sustainable development. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 342–354). Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- **Huddleston, T.** (2007). From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools. Londres, Reino Unido: Citizenship Foundation.
- **Huddy, L., & Khatib, N.** (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Political Science Review*, 51(1), 63–77.
- **Husman, J., & Shell, D.** (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166–175.

- **IPCC.** (2014). *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.* O. Edenhofer, R. Pichs-Madruga, Y. Sokona, E. Farahani, S. Kadner, K. Seyboth, A. Adler, I. Baum, S. Brunner, P. Eickemeier, B. Kriemann, J. Savolainen, S. Schlömer, C. von Stechow, T. Zwickel, & J.C. Minx (Eds.). Cambridge, Reino Unido and Nueva York, NY, EEUU: Cambridge University Press.
- **International Labour Organisation.** (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88.* Ginebra, Suiza: International Labour Office.
- **Istrate, O., Noveanu, G., & Smith, T. M.** (2006). Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 475–496.
- **Ishimaru, A.** (2013). From heroes to organizers: Principals and education organizing in urban school reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1) 3–51.
- **Janoski, J., & Wilson, J.** (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models, *Social Forces*, 74(1), 271–292.
- **Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J.** (2001). *Politics across the generations: Family transmission reexamined (working paper 2001-15).* Berkeley, CA, EEUU: Institute of Governmental Studies.
- **Johnson, D. W., & Johnson, R. T.** (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66 (4), 459–506.
- **Kaase, M.** (1990). Mass participation. In M. K. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.), *Continuities in Political Action* (pp. 23–67). Berlín, Alemania/Nueva York, NY, EEUU: Walter de Gruyter.
- **Kagan, R.** (2015). The weight of geopolitics. *Journal of Democracy*, 26(1), 21–31.
- **Kahne, J., Lee, N., & Feezell, J. T.** (2011). The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. Disponible en: [http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource\\_files/OnlineParticipatoryCultures.WORKINGPAPERS.pdf](http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/OnlineParticipatoryCultures.WORKINGPAPERS.pdf).
- **Kahne, J., Middaugh, E., & Allen, D.** (2014). *Youth, new media and the rise of participatory politics.* YPP Research Network Working Paper #1. Oakland, CA, EEUU: Youth and Participatory Politics Research Network.
- **Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C.** (2011). A largescale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82, 311–330.
- **Kao, G.** (2001). Race and ethnic differences in peer influences on educational achievement. In D. Massey, & E. Anderson (Eds.), *The problem of the century: Racial stratification in the US at the millennium* (pp. 437–460). Nueva York, NY, EEUU: Russell Sage.
- **Karolewski, I. P., & Kaina, V.** (2006). *European identity. Theoretical perspectives and empirical insights.* Berlín, Alemania: LIT Verlag.
- **Karolewski, I. P., & Kaina, V.** (2013). EU governance and European identity. *Living Reviews in European Governance*, 8(1), 5–59. Disponible en <http://www.livingreviews.org/lreg-2013-1>.

- **Keating, A., & Janmaat, J. G.** (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? *Parliamentary Affairs*, gsv017. Disponible en <http://pa.oxfordjournals.org/content/early/2015/05/24/pa.gsv017.full>.
- **Keating, A., & Kerr, D.** (2013). Putting participation into practice. Re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England. In R. Hedtke, & T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (pp. 117–132). Nueva York, NY, EEUU: Routledge.
- **Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J.** (2010). *Citizenship education in England 2001–2010: Young peoples' practices and prospects for the future, the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Londres, Reino Unido: DfE.
- **Kelley, J.** (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitoring*, 4, 15–22.
- **Kennedy, K.** (2006). Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship. Unpublished report. Disponible en [http://www.academia.edu/1243639/towards\\_a\\_conceptual\\_framework\\_for\\_active\\_citizenship](http://www.academia.edu/1243639/towards_a_conceptual_framework_for_active_citizenship).
- **Kennedy, K.** (2010). Young citizens in Hong Kong: Obedient, active and patriotic. *Social Psychology of Education*, 13(1), 111–127.
- **Kennedy, K.** (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states? *Education Sciences*, 2, 121–135. doi:10.3390/educsci2030121.
- **Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., & Craig, R., with Cleaver, E.** (2004). Making citizenship real: Citizenship Education Longitudinal Study. Second annual report. First longitudinal survey (DfES Research Report 531). Londres, Reino Unido: Department for Education and Skills (DfES).
- **Kerr, D., Schulz, W., Fraillon, J.** (2011). The development of regional instruments. In W. Schulz, J. Ainley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 technical report* (pp. 45–49). Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B.** (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Khoo, S. K., & Ainley, J.** (2005). Attitudes, intentions and participation. *LSAY Report No. 45*. Melbourne, Australia: ACER.
- **Knowles, R.T., & McCafferty-Wright, J.** (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255–269.
- **Kyburz-Graber, R.** (2013). Socioecological approaches to environmental education and research. A paradigmatic response to behavioral change orientations. In: R. B. Stevenson et al. (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 23–32). Nueva York, NY, EEUU, & Londres, Reino Unido: AERA-Routledge.
- **L'Homme, C., & Jerez Henríquez, C.** (2010). *Education, youth and development. UNESCO in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile: UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/santiago>.

- **Lamont, M., & Lareau, A.** (1988). Cultural capital: allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153–168.
- **Latinobarometro** (2009). Informe 2009. Santiago, Chile: Corporación Latinobarómetro. Disponible en [http://www.latinobarometro.org/documentos/latbd\\_latinobarometro\\_informe\\_2009.pdf](http://www.latinobarometro.org/documentos/latbd_latinobarometro_informe_2009.pdf).
- **Lauglo, J.** (2011). Political socialization in the home and young people's educational achievement and ambition. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 53–74.
- **Lauglo, J.** (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282.
- **Lauglo, J., & Øia, T.** (2006). Education and civic engagement among Norwegian youths (NOVA report 14/06). Oslo, Noruega: Norwegian Social Research.
- **Lehmann, R.** (1996). Reading literacy among immigrant students in the United States and former West Alemania. In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 101–114). Washington, DC, EEUU: National Center for Education Statistics (NCES).
- **Lemola, S., Raikonen, K., Mathews, K., Scheier, M., Heinonen, K., Pesonen, A., & Lahti, J.** (2010). A new measure for dispositional optimism in young children. *European Journal of Personality*, 24(1), 71–84.
- **Letki, N.** (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital, and institutional performance. *Political Behavior*, 28(4), 305–325.
- **Losito, B., & Mintrop, H.** (2001). The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries* (pp. 157–173). Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Lotz-Sisitka, H., Fien, J., & Kethhoilwe, M.** (2013). Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 194–205). Washington, DC, EEUU: American Educational Research Association.
- **Lundholm, C., Hopwood, N., & Kelsey, E.** (2013). Environmental learning: Insights from research into the student experience. In: R. B. Stevenson et al. (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 243–252). Nueva York, NY, EEUU and Londres, Reino Unido: AERA-Routledge.
- **Marjoribanks, K.** (1997). Children of single-parent families. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 589–595). Oxford, Reino Unido/Nueva York, NY, EEUU/Tokyo, Japón: Elsevier.
- **Marzano, R. J.** (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandría, Egipto: ASCD.
- **Masso, A.** (2009). A readiness to accept immigrants in Europe? Individual and country-level characteristics. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(2), 251–270.
- **McLanahan, S. S., & Sandefur, G. D.** (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA, EEUU: Harvard University Press.

- **Mellor, S., & Prior, W.** (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Eds.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues* (pp. 175–194). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- **Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B.** (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacín (Eds.), *Psicología Comunitaria Europea: Comunidad, ética y* (pp. 301–308). Barcelona, España: Publicacions Universitat de Barcelona.
- **Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D.M.** (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- **Micheletti, M., & Stolle D.** (2015). Concept of political consumerism. In L. R. Sherrod (Ed.), *Youth activism: An international encyclopedia*. Westport, CT, EEUU: Greenwood Publishing.
- **Micheletti, M., & Stolle, D. (Eds.)**. (2004). *Politics, products, and markets: Exploring political consumerism past and present*. Herndon, VA, EEUU: Transaction Publishers.
- **Mickelson, R. A., & Nkomo, N.** (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197–238.
- **Mihailidis, P.** (2011). New civic voices and the emerging media literacy landscape. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 4–5.
- **Milner, J.** (2010). *The internet generation: Engaged citizens or political dropouts*. Medford, MA, EEUU: Tufts University Press.
- **Ministerio de Educación Nacional.** (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Autor.
- **Morley, K. M.** (2003) Fitting in by race/ethnicity: The social and academic integration of diverse students at a large predominantly white university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 5(2), 147–174.
- **Morris, S. D., & Blake, C. H.** (2010). Corruption and politics in Latin America. In S. D. Morris, & C. H. Blake (Eds.), *Corruption, and politics in Latin America* (pp. 1–29). Boulder, CO, EEUU: Lynne Rienner.
- **Morris, S. D., & Klesner, J. L.** (2010). Corruption and trust: Theoretical considerations and evidence from Mexico. *Comparative Political Studies*, 43(10), 1258–1285.
- **Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A.** (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT, EEUU/Londres, Reino Unido: Praeger.
- **Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.)**. (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA, EEUU: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.
- **Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A.** (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA, EEUU: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.

- **Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. Kennedy, A. M., Trong, K.L., & Sainsbury, M.** (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework. Chestnut Hill, MA, EEUU: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.
- **Munn, P., Brown, J., & Ross, H. (Eds.)** (2012). Democratic citizenship in schools: Teaching controversial issues, traditions, and accountability. Edimburgo, Reino Unido: Dunedin Press.
- **Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R.** (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107–128.
- **Neal, J. W., & Neal, Z. P.** (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737.
- **Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K.** (1996). Education and democratic citizenship in America. Chicago, IL, EEUU: University of Chicago Press.
- **Niemi, R., & Junn, J.** (1998). Civic education: What makes students learn? New Haven, CT, EEUU: Yale University Press.
- **Ñopo, H., Chong, A., & Moro, (Eds.)** (2010). Discrimination in Latin America. An economic perspective. Washington, DC, EEUU: Banco Interamericano de Desarrollo.
- **Norris, P.** (2000). A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- **OECD.** (2012). Free movement of workers and labour market adjustment. Recent experiences from OECD countries and the European Union. Paris, Francia: Autor.
- **OECD.** (2005). Technical report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003. Paris, Francia: OECD Publications.
- **OECD.** (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris, Francia: Autor.
- **OECD.** (2014a). PISA 2012 results: Students and money. Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI). Paris, Francia: Autor.
- **OECD.** (2014b). Talis 2013 results. An international perspective on teaching and learning. Paris, Francia: Autor.
- **OECD.** (2015). Skills for social progress. The power of social and emotional skills. Paris, Francia: Autor.
- **Olweus, D.** (1973). Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing [Chopper chicks and bullies. Research on school bullying]. Estocolmo, Suecia: Almqvist, & Wicksell.
- **Oscarsson, V.** (1996). Pupils' views of the future in Suecia. *Environmental Education Research*, 2(3), 261–277.
- **Oser, F., & Veugelers, W. (Eds.)** (2008). Getting involved. Global citizenship and sources of moral values. Chicago, IL, EEUU: Sense Publishers.
- **Osler, A., & Starkey, H.** (2001). Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 199–215.

- **Osler, A., & Starkey, H.** (2008). Education for cosmopolitan citizenship. In V. Georgi (Ed.), *The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education*. Berlín, Alemania: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (German Federal Agency for Civic Education).
- **O'Sullivan, M. O., & Pashby, K. (Eds.)** (2008). *Citizenship education in the era of globalization*. Rotterdam, Países Bajos/Taipéi, China Taipéi: Sense Publishers.
- **Paas T., & Halapuu V.** (2012). Attitudes towards immigrants and the integration of ethnically diverse societies. NORFACE Migration Discussion Paper No. 2012-23. Disponible en [http://www.norfacemigration.org/publ\\_uploads/NDP\\_23\\_12.pdf](http://www.norfacemigration.org/publ_uploads/NDP_23_12.pdf).
- **Pancer, S. M.** (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Nueva York, NY, EEUU: Oxford University Press.
- **Pancer, S., & Pratt, M.** (1999). Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth. In M. Yates, & J. Youniss (Eds.), *Roots of civic identity* (pp. 32–55). Nueva York, NY, EEUU: Cambridge University Press.
- **Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K.** (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 236–237.
- **Perks, T., & Haan M.** (2011). Youth religious involvement and adult community participation: Do levels of youth religious involvement matter? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(1), 107–129.
- **Perliger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A.** (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140.
- **Pew Research Center** (2014). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Washington, DC, EEUU: Autor. Disponible en <http://www.pewforum.org/files/2014/11/Religion-in-Latin-America-11-12-PM-full-PDF.pdf>.
- **Piaget, J.** (1965). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL, EEUU: Free Press.
- **Pichler, F.** (2008). European identities form below: Meanings of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 411–430.
- **Potter, J.** (2002). *Active citizenship in schools*. Londres, Reino Unido: Kogan Page.
- **Powell, J. E., Powell, A. I., & Petrosko, J. M.** (2015). School climate as a predictor of incivility and bullying among public school employees: A multilevel analysis. *Journal of School Violence*, 14, 217–244.
- **Putnam R. D., & Campbell D. E.** (2010). *American grace: How religion divides and unites us*. Nueva York, NY, EEUU: Simon and Schuster
- **Putnam, R. D.** (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ, EEUU: Princeton University Press.
- **Putnam, R. D.** (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Nueva York, NY, EEUU: Simon and Schuster.

- **Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K., Brady, H., & Verba, S.** (2012). Social media and political engagement. Washington, DC, EEUU: Pew Research Center's Internet, & American Life Project.
- **Ranson, S., Farrell, C., Peim, N., & Smith, P.** (2005). Does governance matter for school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305–325.
- **Rasch, G.** (1960). *Studies in Mathematical Psychology: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*, Volume 1. Copenhagen, Dinamarca: Danmarks Paedagogiske Institut.
- **Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M.** (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- **Reid, A., Gill, J., & Sears, A. (Eds.)** (2010). *Globalisation, the nation-state and the citizen. Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. Nueva York, NY, EEUU: Routledge.
- **Reimers, F.** (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- **Renshon, S. A.** (1975). The role of personality development in political socialization. In D. C. Schwartz, & S. Schwartz (Eds.), *New Directions in Socialization* (pp. 29–68). Nueva York, NY, EEUU: Free Press.
- **Richardson, W.** (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD, EEUU.
- **Rigby, K., & Smith, P. K.** (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441–455.
- **Robinson, M. J.** (1976). Public affairs television and the growth of political malaise: The case of "the selling of the Pentagon." *American Political Science Review*, 70, 409–432.
- **Rogers, C. R.** (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2–10.
- **Rokeach, M.** (1973). *The nature of human values*. Nueva York, NY, EEUU: The Free Press.
- **Roland, E., & Galloway, D.** (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
- **Rubin, A.** (2002). Reflections upon the late-modern transition as seen in the images of the future held by young Finns, in G. Gidley, & S. Inayatullah (Eds) *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 99–109), Westport, CT, EEUU: Praeger.
- **Rustenbach, E.** (2010). Sources of negative attitudes toward immigrants in Europe: A multi-level analysis. *International Migration Review*, 44(1), 53–77.
- **Salmivalli, C.** (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–302.
- **Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J.** (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1) 83–101.

- **Schattle, H.** (2012). *Globalization and citizenship*. Plymouth, Reino Unido: Rowman & Littlefield.
- **Scheerens, J.** (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61–80.
- **Scheerens, J. (Ed.)** (2009). *Informal learning of active citizenship at school. An international comparative study in seven European countries*. Dordrecht, Países Bajos: Springer-Verlag.
- **Scheerens, J.** (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201–222.
- **Scheerens, J., & Bosker, R. J.** (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- **Schereens J., Glas, C., & Thomas, M. S.** (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systematic approach*. Londres, Reino Unido/Nueva York, NY, EEUU: Taylor & Francis.
- **Scheufele, D. A., Nisbet, M. C., & Brossard, D.** (2003). Pathways to political participation? Religion, communication contexts, and mass media. *International Journal of Public Opinion Research*, 15(3), 300–324.
- **Schlozman, K., Verba, S., & Brady, H.** (2012). *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the broken promise of American democracy*. Princeton, NJ, EEUU: Princeton University Press.
- **Schulz, W.** (2005). Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students. Paper presented at the ECPR General Conference, Budapest, September 8–10, 2005. Disponible en [http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005\\_SchulzW\\_EfficacyParticipation.pdf](http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005_SchulzW_EfficacyParticipation.pdf).
- **Schulz, W.** (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. In W. Schulz, & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193–126). Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Schulz, W., & Friedman, T.** (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. In W. Schulz, J. Ainley, J., & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 157–259). Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J.** (2015). Assessing the intended participation of young adolescents as future citizens: Comparing results from five East Asian countries. In: *World Education Research Yearbook 2015* (pp. 74–93), Londres, Reino Unido/Nueva York, NY, EEUU: Routledge.
- **Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B.** (2010a). Initial findings from the International Civic and Citizenship Education Study. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B.** (2010b). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- **Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P.** (2011). ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Schulz, W., Fraillon, J., & Ainley, J.** (2011). The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). In C. Papanastasiou, T. Plomp, & E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories Volume 1* (pp. 187–200). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- **Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D.** (2008). International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Schulz, W., Losito, B., & Kerr, D.** (2011). ICCS questionnaire development. In W. Schulz, J. Ainley, J., & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 33–43). Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Seegerberg, A., & Bennett, W. L.** (2011). Social media and the organization of collective action: Using Twitter to explore the ecologies of two climate change protests. *The Communication Review*, 14(3), 197–215.
- **Seltzer, J.** (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology*, 20, 235–266.
- **Shahin, J., Woodward, A., & Terzis, G.** (2012). Study on the impact of the crisis on civil society organizations in the EU: Risks and opportunities. Study for the European Economic and Social Committee. Institute for European Studies, Vrije Universiteit Bruxelles (IES-VUB), Bélgica.
- **Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Eds.)**. (2010). *Handbook on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ, EEUU: John Wiley and Sons.
- **Shulman, L. S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- **Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31.
- **Sirin, S.** (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- **Smidt, C.** (1999). Religion and civic engagement: A comparative analysis. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 565(1), 176–192.
- **Smith, P. K.** (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98–103.
- **Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P.** (1998). The nature of school bullying: A cross-national perspective. Londres, Reino Unido: Routledge.
- **Smith, P.K., & S. Shu** (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212.

- **Soysal, Y. N.** (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago, IL, EEUU: Chicago University Press.
- **Spanning, R., Wallace, C., & Datler, G.** (2008). What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of exposure to Europe and political engagement on European identity among young Europeans. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 480–498.
- **Stanat, P., & Christensen, G.** (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, Francia: OECD Publications.
- **Stoll, L.** (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? In J. Prosser (Ed.), *School culture (British Educational Management series)*. Londres, Reino Unido: SAGE Publications.
- **Stolle, D., with Lewis, J.** (2002). Social capital: An emerging concept. In B. Hobson, J. Lewis, & B. Siim (Eds.), *Contested concepts in gender and European social politics* (pp. 195–229). Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar Press.
- **Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M.** (2005). Politics in the supermarket: Political consumerism as a form of political participation. *International Political Science Review*, 26(3), 245–269.
- **Stolp, S.** (1994). *Leadership for school culture (ERIC Document Reproduction Service No. 91)*. East Lansing, MI, EEUU: National Center for Research on Teacher Learning.
- **Storm, I.** (2015). Civic engagement in Britain: The role of religion and inclusive values. *European Sociological Review*, 31(1), 14–29.
- **Strayer, J.** (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- **Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A.** (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- **Torgler, B., & Valev, N. T.** (2004). *Corruption and age (working Paper No. 2004-24)*. Basel, Suiza: Center for Research in Economics, Management and the Arts.
- **Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F.** (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Nueva York, NY, EEUU: John Wiley and Sons.
- **Torney-Purta, J.** (2009). International psychological research that matters for policy and practice. *American Psychologist*, 64, 822–837.
- **Torney-Purta, J., & Barber, C.** (2004). Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study. *Estrasburgo, Francia: Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2004) 40*.
- **Torney-Purta, J., & Schwille, J.** (2011). The IEA Studies in civic education: their history. In C. Papanastasiou, T. Plomp, & E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958–2008: 50 years of experiences and memories Volume 1* (pp. 97–113). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- **Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W.** (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- **Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A.** (1999). Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project. Ámsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- **Torrance, D.** (2013). Distributed leadership: Still in the gift of the headteacher. *Scottish Educational Review* 45(2), 50–63.
- **Torres, C. A.** (2002). Globalization, education, and citizenship: Solidarity versus markets? *American Educational Research Journal*, 39(2), 363–378.
- **Trafford, B.** (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how.* Leicester, Reino Unido: Secondary Heads Association.
- **Transparency International.** (2014). *Corruption perceptions index 2014.* Berlín, Alemania: Autor.
- **Travers, K. J., & Westbury, I.** (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula.* Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- **Travers, K. J., Garden, R. A., & Rosier, M.** (1989). Introduction to the study. In: D. A. Robitaille, & R. A. Garden (Eds.), *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics curricula.* Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- **Ttofi, M., & Farrington, D. P.** (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- **UNESCO** (2012a). *Education for sustainable development sourcebook.* Paris, Francia: Autor.
- **UNESCO** (2012b). *International standard classification of education ISCED 2011.* Paris, Francia: UNESCO-UIS.
- **UNESCO** (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives.* Paris, Francia: Autor.
- **United Nations** (1948). *The universal declaration of human rights.* Nueva York, NY, EEUU: Autor. Disponible en <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- **United Nations** (2012). *Resolution of the General Assembly on “Education for Democracy”.* A/67/L.25. Disponible en <http://www.un.org/en/globalissues/democracy/documents.shtml>.
- **United Nations.** (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Disponible en <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- **United Nations Development Programme.** (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas.* Nueva York, NY, EEUU/Buenos Aires, Argentina: Autor.
- **Van Deth, J. W.** (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Política*, 49, 349–367.
- **Van Deth, J. W., Maraffi, M., Newton, K., & Whiteley, P. F.** (1999). *Social capital and European democracy.* Londres, Reino Unido/Nueva York, NY, EEUU: Routledge.
- **Van Houtte, M.** (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- **Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E.** (1995). *Voice and equality.* Cambridge, MA, EEUU: Harvard University Press.

- **Verkuyten, M., & Thijs, J.** (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310–331.
- **Veugelers, W.** (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), 105–119.
- **Veugelers, V.** (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485.
- **Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W.** (2001) Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(4): 1185–1198.
- **Wade, A., & Beran, T.** (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 44–61.
- **Walker, D. A.** (1976). *The IEA Six Subject Study: An empirical study of education in twenty-one countries.* Stockholm, Suecia/Nueva York, NY, EEUU: Almqvist and Wiksell International/ John Wiley and Sons.
- **Wang, M.-T., & Degol, J. L.** (2015). School climate: a review of the construct, measurement and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 27, 1–38. doi 10.1007/s10648-015-9319-1.
- **Webster, B. J., & Fisher, D. L.** (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: A multilevel analysis of Australian data from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339–360.
- **Westheimer, J., & Kahne, J.** (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
- **White, K. R.** (1982). The relation between socioeconomic status and educational achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481.
- **Williams, J. H.** (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education*, 20(5), 1–18.
- **Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P.** (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. (First National Report)* Toronto, Canadá: Canadian Education Association.
- **Woolcock, M.** (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11–17.
- **Ziller, C.** (2014). Societal implications of antidiscrimination policy in Europe, *Research and Politics*, 1(3), 1–9.
- **Zuehlke, O.** (2011). Sampling design and implementation. In W. Schulz, J. Ainley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 59–68). Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).



## 6. APÉNDICES

## 6.1 Apéndice A: Instituciones y personal

### Centro del estudio internacional

El centro del estudio internacional se ubica en el Consejo Australiano para la Investigación educativa (ACER: Australian Council for Educational Research). El ACER fue responsable de diseñar e implementar el estudio en estrecha cooperación con el LPS (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale en la Universidad Tre de Roma, Roma, Italia). El Centro de Procesamiento de Datos de la IEA en Hamburgo, y el Secretariado de la IEA en Amsterdam, Países Bajos.

#### Personal en el ACER

Wolfram Schulz, *director de investigación*  
Julian Fraillon, *coordinador de desarrollo del test*  
John Ainley, *investigador del proyecto*  
Tim Friedman, *investigador del proyecto*  
Nora Kovarcikova, *investigadora del proyecto*  
Naoko Tabata, *investigador del proyecto*  
Judy Nixon, *desarrollo de la prueba*  
Trisha Reimers, *desarrollo de la prueba*  
Eveline Gebhardt, *analista de datos*  
Louise Ockwell, *analista de datos*  
Jorge Fallas, *analista de datos*  
Renee Chow, *analista de datos*

#### Personal en el LPS

Bruno Losito, *director asociado de investigación*  
Gabiella Agrusti, *investigadora del proyecto*  
Elisa Caponera, *investigadora del proyecto*  
Paola Mirti, *investigadora del proyecto*  
Valeria Damiani, *investigadora del proyecto*  
Francesco Agrusti, *investigador del proyecto*  
Alessandro Sanzo, *investigador del proyecto*

### Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico (IEA)

IEA ofrece apoyo general en la coordinación del ICCS. El Secretariado de la IEA en Ámsterdam, Países Bajos, fue responsable de la membresía del estudio, la verificación de la traducción, monitorización del control de calidad, y la publicación. El Centro de Procesamiento de Datos e Investigación (DPC) de la IEA en Hamburgo, Alemania, es el Centro Coordinador Internacional para el estudio y fue responsable por la coordinación general de las actividades del estudio, los procedimientos de muestreo y el procesamiento de datos.

#### Personal en el Secretariado de la IEA

Dirk Hastedt, *director ejecutivo*  
Paulína Koršňáková, *directora del Secretariado de la IEA*  
Gabriela Noveanu, *investigador sénior*  
Gillian Wilson, *funcionario de publicaciones*  
Roel Burgers, *gerente financiero*  
Isabelle Gemin, *asistente financiero*

#### Personal en el Centro de Procesamiento de Datos e Investigación (DPC) de la IEA

Heiko Sibberns, *director*  
Ralph Carstens, *director de proyecto ICCS*  
Marta Kostek, *coordinador de proyecto ICCS*  
Falk Brese, *gerente internacional de datos ICCS*  
Hannah Köhler, *gerente internacional encargado de datos ICCS*  
Sabine Tieck, *investigadora (muestreo)*  
Sabine Weber, *investigadora (muestreo)*



Diego Cortes, *investigador (muestreo)*  
Olaf Zuehlke, *analista de investigación (muestreo)*  
Duygu Savasci, *analista de investigación (muestreo)*  
Dirk Oehler, *analista de investigación*  
Christine Busch, *analista de investigación*  
Tim Daniel, *analista de investigación*  
Michael Jung, *analista de investigación*  
Alena Becker, *analista de investigación*  
Parisa Aghakasiri, *analista de investigación*  
Kamil Kowolik, *analista de investigación*  
Svetoslav Velkov, *analista de investigación*  
Ekaterina Mikheeva, *analista de investigación*  
Clara Beyer, *analista de investigación*  
Maike Junod, *programador*  
Limiao Duan, *programador*  
Deepti Kalamadi, *programador*  
Bettina Wietzorek, *coordinadora de encuentros y seminarios*

## Comité de asesoría del proyecto ICCS 2016 (PAC)

El PAC del ICCS 2016, desde el inicio del proyecto, ha asesorado al centro internacional de estudio y sus instituciones aliadas durante reuniones regulares.

### Miembros del PAC

Erik Amnå, *Universidad de Örebro, Suecia*  
Cristián Cox, *Universidad Diego Portales, Chile*  
Babara Malak-Minkiewicz, *Países Bajos*  
Judith Torney-Purta, *Universidad de Maryland, Estados Unidos*  
Wiel Veugelers, *Universidad de Estudios Humanísticos, Utrecht, Países Bajos*

### Asesor de muestreo para el ICCS 2016

Marc Joncas de Statistics Canadá en Ottawa es el asesor de muestreo para el estudio. Ha brindado consejos invaluable respecto a todos los aspectos relacionados con el muestreo del estudio.

## Coordinadores Nacionales de Investigación del ICCS 2016 (NRC)

Los coordinadores nacionales de investigación (NRC) tienen un papel crucial en el desarrollo del estudio. Asesoran sobre política y contenido en el desarrollo de los instrumentos y tuvieron la responsabilidad de la puesta en marcha del ICCS 2016 en los países participantes.

### Bélgica (Región de Flandes)

Ellen Claes  
*Universidad de Lovaina, Centro para la Ciudadanía y la Democracia*

### Bulgaria

Svetla Petrova  
*Centro para el Control y Evaluación de la Calidad en la Educación Escolar*

### Chile

Elisa Salinas Valdivieso  
*Agencia de Aseguramiento de la Calidad Educativa*

### China-Taipéi

Meihui Liu  
*Universidad Nacional Normalista de Taiwán*

### Colombia

Andrés Gutiérrez  
*Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes)*

### Croacia

Ines Elezovic  
*Departamento de Aseguramiento de la Calidad en la Educación, Centro Nacional para la Evaluación Externa de la Educación*

### **Dinamarca**

Jens Bruun

*Facultad Danesa de Educación, Universidad de Aarhus*

### **República Dominicana**

Massiel Cohen

Ancell Scheker

*Ministerio de Educación*

### **Estonia**

Anu Toots

*Facultad de Gobernanza, Leyes y Sociedad, Universidad de Tallinn*

### **Finlandia**

Jouko Mehtäläinen

*Instituto Finlandés para la Investigación Educativa, Universidad de Jyväskylä*

### **Alemania (Norte del Rin-Westfalia)**

Hermann Josef Abs

*Universidad de Duisburg-Essen*

### **Hong Kong SAR**

Wai Man Lam

*Centro para la Sociedad Civil y la Gobernanza, Universidad de Hong Kong*

### **Italia**

Laura Palmerio

*INVALSI*

### **Letonia**

Ireta Chekse

*Universidad de Letonia*

### **Lituania**

Justė Navickaitė

*Centro Nacional de Exámenes*

### **Malta**

Frank Fabri

Raymond Camilleri

*Directorado de Investigación y Desarrollo de Políticas*

### **México**

María Antonieta-Díaz Gutiérrez.

*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, México)*

### **Países Bajos**

Anke Munniksma

*Universidad de Ámsterdam*

### **Noruega**

Lihong Huang

*NOVA – Investigación Social Noruega, Facultad de Ciencias Aplicadas de la Universidad de Oslo y Akershus*

### **Perú**

Liliana Miranda Molina

*Oficina de Medición de la Calidad Educativa*

### **República de Corea**

Geun Young Chang

*Instituto Nacional de Política para la Juventud (NYPI)*

Tae-Jun Kim

*Instituto Coreano de Desarrollo Educativo (KEDI)*

### **Federación Rusa**

Petr Polozhevets

*Editorial “Semana de Docentes”*

### **Eslovenia**

Eva Klemencic

*Instituto de Investigación Educativa*

### **Suecia**

Ellen Almgren

*Agencia Nacional Sueca para la Educación*

## 6.2 Apéndice B: Niveles descritos de competencia

### **Nivel 3: Calificación de 563 puntos o más**

Los alumnos que trabajan en el nivel 3 hacen conexiones entre los procesos de la organización social y política e influencia, y los mecanismos legales e institucionales que se utilizan para controlarlos. Los alumnos generan hipótesis precisas acerca de los beneficios, motivaciones, y resultados probables de las políticas institucionales y las acciones de los ciudadanos. Integran, justifican y evalúan posiciones, políticas o leyes dadas con base en los principios que las cimentan. Los alumnos demuestran familiaridad con amplias fuerzas económicas internacionales y la naturaleza estratégica de la participación activa.

*Por ejemplo, los alumnos que trabajan en el nivel 3:*

- Identifican objetivos estratégicos probables de un programa de consumo ético
- Sugieren mecanismos mediante los cuales el debate público y la comunicación pueden beneficiar a la sociedad
- Sugieren beneficios en relación con la comprensión intercultural cognitiva amplia en la sociedad
- Justifican la separación de poderes entre el judicial y el legislativo
- Relacionan el principio de gobernanza justa y equitativa con las leyes relacionadas con la revelación de donaciones financieras a los partidos políticos
- Evalúan una política con respecto a la equidad y la inclusión
- Identifican la principal característica de las economías de libre mercado y propiedad de empresas multinacionales.

### **Nivel 2: Calificación entre 479 y 562 puntos**

Los alumnos que trabajan en el nivel 2 demuestran familiaridad con el concepto amplio de democracia representativa como un sistema político. Ellos reconocen formas en las que las instituciones y las leyes pueden ser utilizadas para proteger y promover los valores y principios de una sociedad. Reconocen el papel potencial de los ciudadanos como votantes en una democracia representativa y generalizan principios y valores a partir de ejemplos específicos de políticas y leyes (incluyendo los derechos humanos). Los alumnos demuestran comprensión de la influencia que puede tener la ciudadanía activa más allá de la comunidad local. Ellos generalizan el papel que tiene el ciudadano activo con las sociedades cívicas y con el mundo.

*Por ejemplo, los estudiantes que trabajan en el nivel 2:*

- Relacionan la independencia de una autoridad estatutaria ante la conservación de la confianza pública en las decisiones que toma la autoridad
- Generalizan el riesgo económico que representa para los países en desarrollo la globalización a partir de un contexto local
- Identifican que los ciudadanos informados son más capaces de tomar decisiones al votar en las elecciones
- Relacionan la responsabilidad de votar con la representatividad de una democracia
- Describen la función principal de una legislatura/parlamento
- Definen la función principal de una constitución
- Relaciona de la responsabilidad de la protección ambiental con personas individuales.

### Nivel 1: Calificación de 395 a 478 puntos

Los alumnos que trabajan en el nivel 1 demuestran estar familiarizados con los conceptos de igualdad, la cohesión social y la libertad como principios de la democracia. Ellos relacionan estos principios amplios con ejemplos de situaciones diarias en los que se demuestra la protección, o un desafío a estos principios. Los alumnos también demuestran familiaridad con conceptos fundamentales del individuo como un ciudadano activo: reconocen la necesidad de que las personas obedezcan la ley; relacionan acciones individuales con resultados probables y relacionan las características personales con la capacidad de un individuo de lograr un cambio cívico.

Por ejemplo, los alumnos que trabajan en el nivel 1:

- Relacionan la libertad de prensa con la exactitud de la información entregada al público por los medios masivos de comunicación
- Justifican el voto voluntario en el contexto de la libertad de expresión política
- Identifican que los líderes democráticos deben ser conscientes de las necesidades de las personas sobre quienes ejercen la autoridad
- Reconocen que la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU está destinada a aplicarse a todas las personas.
- Generalizan acerca del valor de la Internet como una herramienta comunicativa en la participación cívica
- Reconocen la motivación cívica tras un acto de consumo ético.

## 6.3 Apéndice C: Ejemplos de ítems de la prueba

Este Apéndice contiene nueve ejemplos de ítems de la prueba que fueron utilizados en el Estudio Principal del ICCS 2009, los cuales abarcan un rango de dominios de contenido. Por cada ítem de ejemplo, se incluye la siguiente información sumaria:

*ID de ítem:*

El identificador único utilizado en la prueba y reportado en la Base de Datos Internacional del ICCS 2009.

*Clave:*

La clave es la respuesta correcta para los ítems de selección múltiple. La clave se enumera como 1, 2, 3 o 4 para indicar la posición ordinal de la respuesta correcta en el conjunto de cuatro opciones de respuesta.

*Dominio de contenido:*

Referencia del dominio de contenido al Marco de la Evaluación del ICCS 200915.

*Subdominio de contenido:*

Referencia del subdominio de contenido al Marco de la Evaluación del ICCS 2009.

*Aspecto de contenido:*

Referencia del aspecto de contenido al Marco de la Evaluación del ICCS 2009 (cuando sea procedente).

*Dominio cognitivo:*

Referencia del dominio cognitivo al Marco de la Evaluación del ICCS 2009.

*Nivel ICCS:*

El nivel de competencia sobre la escala del ICCS en la que se encuentra el ítem.



ID de ítem	CI2MLM1	Puntaje máximo	1	Clave	3
Dominio de contenido	Principios cívicos				
Subdominio de contenido	Equidad	Aspecto de contenido	N/A		
Dominio cognitivo	Razonar y analizar				
Nivel del ICCS	1				

En <Zedland>, existe un grupo minoritario de gente cuyo idioma es distinto al idioma oficial del país. El grupo cuenta con sus propias escuelas donde solo se enseña a los niños, y aprenden, en su propia lengua tradicional.

El gobierno de <Zedland> decide que todas las escuelas deben enseñar a los niños únicamente en el idioma oficial del país. El gobierno toma esta decisión porque cree que ayudará a los niños del grupo minoritario.

CI2MLM1

**P** ¿Cuál de los siguientes argumentos sustenta **mejor** la decisión del gobierno?

- Hará que los niños dejen de hablar su idioma tradicional en casa.
- Hará que la escuela sea más interesante para los niños.
- Le dará a los niños mayor oportunidad de participar en la comunidad general.
- Ayudará a que los niños aprendan su idioma tradicional de manera más fácil en casa.



<b>ID de ítem</b>	CI2MLM2	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	3
<b>Dominio de contenido</b>	Principios cívicos				
<b>Subdominio de contenido</b>	Equidad	<b>Aspecto de contenido</b>	N/A		
<b>Dominio cognitivo</b>	Razonar y analizar				
<b>Nivel del ICCS</b>	3				

CI2MLM2

**P** ¿Cuál es el mejor argumento en contra de la decisión del gobierno?

- Los gobiernos no deben influir sobre las materias que se imparten en las escuelas.
- Los gobiernos deben aceptar la necesidad de tener más de un idioma oficial.
- Los gobiernos tienen la responsabilidad de proteger la cultura de grupos minoritarios.
- Los niños del grupo minoritario podrían quejarse de tener que aprender el idioma oficial.



<b>ID de ítem</b>	CI2RDM2	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	4
<b>Dominio de contenido</b>	Sociedad y sistemas cívicos				
<b>Subdominio de contenido</b>	Instituciones estatales	<b>Aspecto de contenido</b>	Legislaturas/ parlamentos		
<b>Dominio cognitivo</b>	Razonar y analizar				
<b>Nivel del ICCS</b>	3				

En la mayoría de los países, un grupo de personas crea las leyes en el parlamento. Otro grupo de personas aplica las leyes en los tribunales.

### CI2RDM2

**P** ¿Cuál es la mejor razón para tener este sistema?

- Permite que muchas personas hagan cambios a las leyes.
- Hace que el ciudadano común entienda fácilmente el sistema legal.
- Significa que las leyes se mantienen en secreto hasta que se apliquen en los tribunales.
- Significa que ningún grupo tiene todo el poder sobre las leyes.



<b>ID de ítem</b>	CI2TGM1	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	2
<b>Dominio de contenido</b>	Sociedad y sistemas cívicos				
<b>Subdominio de contenido</b>	Ciudadanos	<b>Aspecto de contenido</b>	Derechos/ responsabilidades		
<b>Dominio cognitivo</b>	Razonar y analizar				
<b>Nivel del ICCS</b>	3				

Los gobiernos llevan registros de sus actividades, decisiones y la información que usan para tomar sus decisiones. Algunos países cuentan con leyes que permiten a las personas revisar muchos de esos registros gubernamentales.

CI2TGM1

- P** ¿Por qué es importante en una democracia que la gente pueda ver los archivos gubernamentales?
- Eso demuestra a la gente que las decisiones del gobierno son correctas.
  - Permite que las personas se formen opiniones informadas sobre las decisiones del gobierno.
  - Significa que el gobierno solamente tomará decisiones con las que todos estén de acuerdo.
  - Evita que las personas critiquen las decisiones que toma el gobierno.



<b>ID de ítem</b>	CI2TGM2	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	2
<b>Dominio de contenido</b>	Sociedad y sistemas cívicos				
<b>Subdominio de contenido</b>	Instituciones estatales	<b>Aspecto de contenido</b>	Gobiernos		
<b>Dominio cognitivo</b>	Razonar y analizar				
<b>Nivel del ICCS</b>	2				

La mayoría de países tienen leyes que permiten al gobierno mantener sus registros en secreto.

### CI2TGM2

- P** ¿Cuáles de los siguientes registros es más probable que un gobierno quisiera mantener en secreto?
- Estadísticas que muestren la cantidad de dinero invertido en hospitales.
  - Planes sobre cómo defender al país de un ataque.
  - El número de personas a las que se permite inmigrar hacia el país.
  - Los nombres de los embajadores de otros países.



<b>ID de ítem</b>	CI128M1	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	4
<b>Dominio de contenido</b>	Sociedad y sistemas cívicos				
<b>Subdominio de contenido</b>	Instituciones estatales	<b>Aspecto de contenido</b>	Legislaturas/ parlamentos		
<b>Dominio cognitivo</b>	Conocer				
<b>Nivel del ICCS</b>	2				

CI128M1

**P** La constitución de un país contiene...

- Enunciados acerca de las relaciones actuales con países vecinos.
- Enunciados hechos por el <Primer Ministro> a la legislatura nacional.
- Enunciados hechos por los partidos políticos a sus seguidores.
- Enunciados de principios que establecen el sistema de gobierno y las leyes.



<b>ID de ítem</b>	CI2DCM1	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	3
<b>Dominio de contenido</b>	Identidades cívicas				
<b>Subdominio de contenido</b>	Autoimagen cívica	<b>Aspecto de contenido</b>	N/A		
<b>Dominio cognitivo</b>	Razonar y analizar				
<b>Nivel del ICCS</b>	1				

Se le ha pedido a <Nombre Femenino> ser la líder de su grupo voluntario local de protección ambiental.

CI2DCM1

- P** ¿Qué es lo que <Nombre Femenino> más necesita saber de ella misma para decidir si el grupo se beneficiaría de su liderazgo?
- Qué tan buena es ella evitando las críticas.
  - Cómo puede hacer que a todos en el grupo les agrade ella.
  - Si sus habilidades como líder coinciden con las necesidades de los miembros del grupo.
  - Si puede asegurarse que todos en el grupo siempre estén de acuerdo con ella.



<b>ID de ítem</b>	CI2PFM1	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	2
<b>Dominio de contenido</b>	Principios cívicos				
<b>Subdominio de contenido</b>	Equidad	<b>Aspecto de contenido</b>	N/A		
<b>Dominio cognitivo</b>	Razonar y analizar				
<b>Nivel del ICCS</b>	1				

Un nuevo grupo de personas, <Grupo A> ha venido a vivir a <Zedtown>. Ellos tienen tradiciones culturales diferentes de las de quienes ya viven en <Zedtown>. Ellos quieren celebrar una de sus festivales tradicionales en la plaza principal. El grupo mayoritario en <Zedtown> no desea que la gente de <Grupo A> realice su celebración en la plaza principal.

Los líderes de <Zedtown>, elegidos democráticamente, han dado a las personas de <Grupo A> permiso para realizar su celebración, aunque los líderes saben que esta decisión no será bien recibida por mucha gente en la ciudad.

CI2PFM1

- P** ¿Cuál de las siguientes opciones explica mejor la decisión de los líderes de <Zedtown> de permitir que la gente de <Grupo A> realice su celebración?
- El grupo mayoritario en <Zedtown> debe ser obligado a aceptar los deseos de <Grupo A>.
  - Todos los grupos culturales tienen el derecho a su propia expresión.
  - Los derechos de los grupos minoritarios son más importantes que los derechos de la mayoría.
  - El grupo mayoritario no tiene el derecho de buscar que la celebración sea prohibida.



<b>ID de ítem</b>	CI2PFM2	<b>Puntaje máximo</b>	1	<b>Clave</b>	1
<b>Dominio de contenido</b>	Participación cívica				
<b>Subdominio de contenido</b>	Participación comunitaria	<b>Aspecto de contenido</b>	Participación en organizaciones religiosas, culturales y deportivas		
<b>Dominio cognitivo</b>	Razonar y analizar				
<b>Nivel del ICCS</b>	2				

CI2PFM2

**P** ¿Cuál acción realizada por <Grupo A> tiene más probabilidad de ayudar a que las personas en el grupo mayoritario cambio de opinión sobre la celebración sugerida?

- Invitar a personas del grupo mayoritario a discutir sobre la celebración sugerida.
- Realizar una marcha de protesta en la plaza principal.
- Decorar la plaza principal con sus símbolos culturales.
- Exigir que el grupo mayoritario acepte que las personas de <Grupo A> tienen el derecho a realizar su celebración.

